

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



**A INFLUÊNCIA DO *FEEDBACK* NO PROCESSO AUTO-
REGULATÓRIO DA APRENDIZAGEM EM ESTUDANTES DO
ENSINO SUPERIOR**

Soraia Cristina Morais da Luz

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de especialização em Psicologia da Educação e Orientação

Auto-regulação da Aprendizagem

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



**A INFLUÊNCIA DO *FEEDBACK* NO PROCESSO AUTO-
REGULATÓRIO DA APRENDIZAGEM EM ESTUDANTES DO
ENSINO SUPERIOR**

Soraia Cristina Morais da Luz

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de especialização em Psicologia da Educação e Orientação

Orientação da Dissertação

Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão

2011

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por todos os sacrifícios que fez por mim e pelos meus sonhos.

À minha avó que, ausente ou presente, sempre esteve a meu lado.

À minha irmã Cíntia pela paciência e bons momentos.

Aos meus tios Luís, Emanuel, Rui, Carlos e João e às minhas tias Ivone, Sandrinha, Sandra, Gilda, Antónia, Kika e Susana por serem quem são e me fazerem quem sou.

Aos meus primos Steffy, Denise, Andreia, Danilson, Tiago, Fábio, Leandro, Catarina, Melissa, Daniela, Letícia Ricardo, Rafaela, Inês, Matilde, Edson, Edwin, Alex, Alicia Lucas, Luana, Maura, Afonso Nando, Lisandra, Miguel, Ricardo, Márcio e Liane pelas aprendizagens que fiz através do vosso desenvolvimento.

Ao meu querido e amado avô

À minha afilhada Juliana em quem vejo o futuro do Ensino.

Ao meu pai

À minha bisavó e avós maternos

À minha Madrinha Marisa.

Ao Paulinho e à Sandra

Ao Luís Miguel.

Aos meus amigos Maria, David, Maria e André pelo apoio, acompanhamento, compreensão e ajuda.

Ao meu Amor.

À minha orientadora de Monografia, Prof. Ana Margarida Veiga Simão, por me ajudar a auto-regular a minha aprendizagem e atingir os meus objectivos, assim como pelo contributo activo na minha evolução como futura profissional da Psicologia.

Aos meus colegas de curso Andrea, Ismael, Raquel, Zuleica, Mara, Fátima, Bruna e Raquel Silva que tornaram estes mais recentes anos da minha vida muito especial e divertido.

RESUMO

Alunos auto-regulados geram *feedback* interno e ajustam as suas acções baseadas nesse *feedback* (Butler & Winne, 1995), sendo que o *feedback* é uma informação que fornece a oportunidade de comparar o resultado obtido do desejado.

Foi adoptado o modelo conceptual de Poulos e Mahony (2008), que define que a eficácia do *feedback* contempla três dimensões: a *percepção*, a *credibilidade* e o *impacto*.

Através desse modelo foi construído um instrumento que avaliasse as dimensões do *feedback* que melhoram a sua eficácia. Pretende-se perceber se os estudantes percebem o *feedback* como contributo para a sua aprendizagem auto-regulada e quais os factores ou dimensões que influenciam a eficácia do *feedback*.

Foi utilizada uma amostra de 118 alunos do 3º Ano de diversos cursos do Ensino Superior, aos quais foi aplicado o questionário construído.

Alguns estudantes revelam possuir alguma percepção de que o *feedback* possui características auto-regulatórias, no entanto a sua maioria não o percebe como tal.

São necessários mais estudos nesta área e com o questionário construído e aplicado nesta investigação de forma a melhorá-lo e aperfeiçoá-lo psicometricamente.

Palavras-Chave: Auto-regulação, Aprendizagem, *Feedback* externo, *Feedback* interno, Ensino Superior

ABSTRACT

Self-regulated students create internal *feedback* and adjust their actions based on that *feedback* (Butler & Winne, 1995), we assume that *feedback* is an information that provides the student the opportunity to compare the result or product at a specific task with the desirable product that they established.

We adopted Poulos and Mahony (2008) conceptual model, which assume that the effectiveness of *feedback* provided to the student needs three specific dimensions: *perception*, *credibility* and *impact*.

It was created an instrument that is an attempt to assess the three dimensions considered as important to the effectiveness of *feedback*.

Our goal is to understand if students consider *feedback* as contributive to their self-regulated learning and which factors or dimensions influence this effectiveness.

We used a sample of 118 students from several High Education areas, which responded to the questionnaire.

Some students demonstrate that they understand the self-regulation aspects of the *feedback*, but not all of them.

More investigation is needed in this area with the instrument created for the purpose, pretending to improve his characteristics.

Palavras-Chave: Self-regulation, Learning, External *Feedback*, Internal *Feedback*, High Education

ÍNDICE

	Págs.
Introdução	1
1 Metacognição	3
2 Auto-regulação da Aprendizagem	6
3 <i>Feedback</i>	9
Metodologia	17
1. Objectivos e questões de investigação	17
2. Participantes	18
2.1 <i>Caracterização dos Participantes</i>	18
3. Procedimento	19
3.1 <i>Construção do questionário</i>	19
3.2 <i>Validação do questionário</i>	21
4. Processo de recolha e tratamento de dados	26
4.1 <i>Tratamento Estatístico</i>	27
4.2 <i>Análise de conteúdo</i>	28
4.3 <i>Limitações antecipadas</i>	29
Análise de Resultados	30
1. Características psicométricas do questionário	30
2. Origem do <i>feedback</i>	35
Discussão de Resultados	38
1. Redefinição das dimensões do questionário	38
2. Concepções dos estudantes sobre o significado do <i>feedback</i>	43
Conclusão	46
Implicações desta investigação para a prática educativa e linhas de investigação futuras	50

ÍNDICE DE TABELAS

	Págs.
Tabela 1 - Características das dimensões iniciais utilizadas na construção do questionário	20
Tabela 2 - Questionário inicial	21
Tabela 3 - Questionário pós validação facial – Questionário aplicado	24
Tabela 4 - Caracterização das Dimensões pós validação facial	25
Tabela 5 - Distribuição dos itens pelas dimensões	31
Tabela 6 - Variância de Respostas	32
Tabela 7 - Correlações entre Dimensões	33
Tabela 8 - Distribuição das respostas pela escala de resposta em Percentagem (%)	34
Tabela 9 - Categorias da origem do <i>feedback</i>	36
Tabela 10 - Frequência de respostas – item 5	39
Tabela 11 - Frequência de respostas – item 16	39
Tabela 12 - Nº Itens por Dimensão do Questionário Inicial	40
Tabela 13 - Nº Itens por Dimensão Emergente	41
Tabela 14 - Indicadores das concepções dos estudantes sobre o significado do <i>feedback</i>	43
Tabela 15 - Agrupamento das categorias e subcategorias da análise de conteúdo que reflectem aspectos auto-regulatórios do <i>feedback</i>	45

ÍNDICE DE ANEXOS (CD-ROM)

ANEXO 1 – Validação Facial do Questionário

ANEXO 2 – Factores Emergentes do Tratamento Estatístico

ANEXO 3 – Análise das diferenças entre cursos - ANOVA

ANEXO 4 – Análise de Conteúdo

ANEXO 5 – Variância das respostas aos itens do questionário

ANEXO 6 – Questionário Final

ANEXO 7 – Dimensões do Modelo Conceptual

ANEXO 8 – Pedido de autorização para aplicação do questionário na
instituição

INTRODUÇÃO

Na actualidade, devido à crescente necessidade de desenvolver a autonomia e poder relativamente à aprendizagem académica de cada indivíduo, torna-se fulcral perceber e compreender de que forma os estudantes se apropriam da sua aprendizagem. Consequentemente existe a crescente necessidade de perceber quais as práticas educativas que podem contribuir de forma positiva para uma auto-regulação da aprendizagem.

A qualidade do Ensino Superior tem ocupado nos últimos anos um lugar de destaque no discurso dos agentes educativos (Amaral, 1998; Simões, 2000 & Amaral & Rosa, 2004). É neste sentido que existe uma crescente preocupação em criar instrumentos e formas de avaliar a qualidade e desenvolvimento do Ensino Universitário, relativamente às práticas educativas utilizadas. Esta perspectiva tem como principal objectivo perceber as lacunas e pontos fortes das instituições de Ensino Superior.

Actualmente e cada vez mais, tem vindo a aumentar a exigência na qualidade das formações que as Universidades fornecem (Morais, Almeida & Montenegro, 2006). Esta exigência recai também sobre os docentes, as práticas por eles implementadas e a qualidade de formação ministrada, sendo que não podemos – nem devemos – depositar nestes, a exclusiva responsabilidade pela qualidade do Ensino.

Devido às constantes transformações sociais, políticas e tecnológicas, verificou-se “uma mudança de paradigma na Educação e principalmente ao nível da construção do conhecimento de cada um” (Freire, 2009, p. 276). Esta mudança de paradigma é importante porque fornece aos agentes educativos – professores e estudantes – a oportunidade de reflectirem sobre as suas práticas. É esta reflexão que permite aos mesmos agir autonomamente e de forma crítica relativamente ao seu próprio processo

de aprendizagem. A aprendizagem académica é reconhecidamente fundamental para a integração social e desenvolvimento do indivíduo.

Roga-se à entidade educativa que re-transforme o seu papel como instituição de Ensino (Freire, 2009). É a este nível que se deve introduzir e fomentar o desenvolvimento individual, tendo como base a compreensão dos estudantes, de forma a permitir que estes desenvolvam a sua autonomia, independência e criatividade. Ou seja, fazer emergir o papel mais activo dos estudantes como principais intervenientes no seu processo de aprendizagem. Freire, (2009, p.277), afirma que actualmente e devido à mudança de paradigma anteriormente referida, já não é suficiente, transmitir informação aos estudantes. É necessário “encorajá-los a serem capazes, eles próprios de seleccionarem, construir e transferirem o conhecimento” adquirido.

Morin (2001), citado por Freire, (2009) relata que existe a crescente necessidade de ensinar aos estudantes, estratégias que lhes permitam enfrentar e superar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, permitindo que o estudante modifique o seu desenvolvimento consoante as informações que vai adquirindo ao longo do tempo. Estas estratégias são importantes porque permitem que o estudante potencie a sua capacidade de transferir o conhecimento adquirido no Ensino Superior, para a sua vida quotidiana.

Ensinar estratégias que permitam ao estudante controlar os seus processos de aprendizagem, pode passar por incentivar ou promover as competências metacognitivas.

Assim, para auto-regular a sua aprendizagem, os estudantes necessitam de estar munidos de “estratégias de pensamento” que lhe permitam rever e monitorizar tanto o seu desempenho como os seus objectivos, de forma a encontrar satisfação e sucesso no produto de determinada aprendizagem.

Estas estratégias ao nível do pensamento são denominadas de estratégias metacognitivas e o *feedback* interno é uma dessas estratégias que os estudantes possuem e que os ajuda a avaliar e monitorizarem o seu trabalho. Assim, gerar *feedback* interno, potencia a aprendizagem auto-regulada dos estudantes.

1. *Metacognição*

As estratégias metacognitivas podem e devem ser utilizadas porque permitem que o aluno se conheça a si próprio e que seleccione e adapte novas e melhoradas estratégias que lhe permitam atingir o sucesso. É esta metacognição que permite evoluir, adaptar e desenvolver competências.

Como nos diz Ribeiro (2003, p.110), a metacognição é ainda um termo que não reúne o consenso quanto à sua definição. No entanto a maioria dos autores que têm vindo a desenvolver estudos nesta área de investigação, remetem este termo para a arte de pensar sobre o próprio pensamento. Ou seja, conhecimento sobre o conhecimento que se possui e auto-regulação desse mesmo conhecimento.

Flavell (1971) citado por Efklides (2008) é um dos autores a quem se atribui o termo metacognição. Este define-a através de uma perspectiva desenvolvimentista onde o indivíduo é capaz de aprender a monitorizar ou pensar através do conhecimento já adquirido. Esse conhecimento cresce através das experiências pessoais, definição de objectivos a atingir, assim como da compreensão e activação de estratégias que permitam alcançar esses objectivos, existindo uma avaliação simultânea do progresso.

Desenvolver estratégias metacognitivas não é um processo necessariamente simples, uma vez que como afirma Brown (1976) citado por Ribeiro (2003, p. 110) o reconhecimento que o estudante faz relativamente às suas dificuldades é difícil de alcançar e requer muito esforço nesse sentido. Ou seja, não se trata apenas de perceber

as competências que se possui mas também, e sobretudo, conhecer as limitações pessoais.

Desta forma pode-se concluir de forma ténue, que desenvolver estratégias metacognitivas é desenvolver a competência de “Aprender a Aprender” (Valente, Salema, Morais & Cruz, 1989).

Flavell e Wellman (1977) referem que o conhecimento metacognitivo desenvolve-se através da consciencialização, por parte do estudante, do modo como as diferentes variáveis – situacionais, pessoais, intelectuais, etc. – interagem umas com as outras no sentido de exercer influência nos resultados das actividades cognitivas.

A metacognição, ou processo de monitorizar a nossa cognição, encontra-se intimamente relacionado com diferentes aspectos. Flavell (1979), citado por Ribeiro (2003), define um modelo global onde estão presentes quatro aspectos que se relacionam entre si, e cuja interacção conduz ao melhoramento das estratégias metacognitivas. Estes aspectos são o *conhecimento metacognitivo*, as *experiências metacognitivas*, os *objectivos* e as *acções*.

O *conhecimento metacognitivo* define-se pelo conhecimento ou crença do estudante sobre ele próprio, os factores e variáveis pessoais, assim como das tarefas e estratégias que podem afectar o resultado dos procedimentos cognitivos.

As *experiências metacognitivas* podem ser definidas pela sua índole afectiva, e são percepções conscientes que acontecem antes, durante ou após o estudante realizar determinada tarefa. Estas desenvolvem-se sempre que o estudante se defronta com determinada dificuldade.

Assim, o conhecimento e as experiências metacognitivas encontram-se interligados, uma vez que o conhecimento possibilita a interpretação das experiências, assim como permite que seja exercida alguma acção sobre as mesmas. Da mesma

forma, as experiências vão contribuir para o desenvolvimento e adequação do conhecimento.

Os *objectivos*, que podem ser implícitos ou explícitos, dão impulso e mantêm o empreendimento cognitivo. Estes podem ser impostos pelo professor ou seleccionadas pelo estudante. Pode existir a necessidade de modificar os *objectivos* quando estes apresentam alguma incongruência entre o que é pretendido pelo estudante e imposto pelo professor.

Por fim, as *acções* correspondem directamente às estratégias utilizadas para melhorar e avaliar o progresso cognitivo.

É importante referir que existe uma grande diferença entre estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. Enquanto as primeiras têm como principal propósito conduzir o estudante a um *objectivo* cognitivo, as segundas propõem-se a avaliar a eficácia das primeiras (Flavell, 1987), citado por Ribeiro (2003).

Desenvolver estratégias metacognitivas é uma tarefa que necessita de algumas bases biológicas dos indivíduos. Ou seja, apenas a partir de determinado nível de maturação cognitiva é que os indivíduos conseguem desenvolver-se metacognitivamente. Apesar de existirem autores que defendem que estas já se encontram presentes aos 7 anos de idade (Costa, 1984), o desenvolvimento destas aptidões realiza-se numa fase inicial através da experiência social. Assim sendo, seria muito complicado para uma criança muito nova, conseguir regular essas situações sociais autonomamente, isto porque existe a necessidade de ocorrerem duas mudanças desenvolvimentistas: *o desenvolvimento do sentido do self* como o centro causal da própria actividade cognitiva e *o aumento da capacidade de planeamento*.

É este desenvolvimento pessoal e interno das estratégias metacognitivas que permitirá ao estudante controlar o seu processo de aprendizagem, consoante as práticas

educativas utilizadas no Ensino que frequenta. Resumindo, uma das vertentes fundamentais da metacognição é o controlo.

2. *Auto-Regulação da aprendizagem*

A metacognição é um dos conceitos que se encontra associado à emergência da auto-regulação. Baker e Brown (1984) separam o termo metacognição no conhecimento sobre a cognição (monitorização) e nos mecanismos auto-regulatórios que visam o resultado, a planificação, monitorização da eficácia, assim como a revisão e avaliação das estratégias utilizadas (citados por Lajoie (2008).

Desta separação percebe-se que existe um relacionamento estreito entre metacognição e aprendizagem. Paris e Winograd (1990), referem que este relacionamento pode assumir dois significados. A *avaliação de recursos* – reflexões pessoais sobre o estado dos conhecimentos e competências cognitivas sobre as características das tarefas – e a *metacognição em acção* – reflexões pessoais sobre a organização e planificação da acção (citados por Ribeiro, 2003, p.113).

A prática da metacognição para além de ajudar a melhorar a actividade cognitiva e motivacional, potencializa o processo de “Aprender”, assumindo também um papel importante para a percepção do que é fundamental para melhorar o desempenho académico (Ribeiro, 2003, p.113).

Conseguir controlar os aspectos fundamentais da aprendizagem, permite compreender quais os aspectos que devemos melhorar para alcançar o sucesso. Estudos demonstram que os estudantes que controlam os seus processos de aprendizagem através de um maior e melhor controlo das suas motivações, aspectos cognitivos e contextuais, são mais auto-regulados e conseguem alcançar melhores resultados académicos (Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá , 2004; Duarte, 2002; Simão, 2002).

Um dos autores que inicialmente debruçou-se sobre o estudo desta temática foi Zimmerman. Este autor, em 2000, afirmou que a auto-regulação da aprendizagem pode definir-se por todo e qualquer pensamento, sentimento ou acção criada pelo indivíduo e que é organizada e orientada pelos estudantes, no sentido de alcançarem os objectivos a que se propuseram.

Deste modo e seguindo esta linha de pensamento, a aprendizagem auto-regulada pressupõe então que os estudantes tenham a capacidade de criar um projecto que vise alcançar os objectivos propostos. Para isso é necessário seleccionar estratégias para concretizar esses objectivos, sem esquecer a necessidade constante de reavaliar as estratégias utilizadas, redireccionando-as sempre que se justifique (Silva et. al, 2004; Duarte, 2002; Simão, 2002). Para que este processo seja possível, entende-se que é necessário e fundamental que o estudante aja com intencionalidade e de forma voluntária.

Assim, de um modo geral, os estudantes podem ser descritos ou intitulados de auto-regulados na medida em que conseguem ser metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente activos no seu próprio processo de “aprender a aprender” (Zimmerman, 1989, p. 329). Este processo é importante, pois desta forma os estudantes não irão depender unicamente dos professores e das suas práticas educativas, pois ou outros agentes educativos, para melhorarem as suas aprendizagens.

No entanto, para atingir a auto-regulação, é importante perceber a pertinência e necessidade das já referidas *estratégias de aprendizagem auto-reguladas*, da *percepção de auto-eficácia* dos estudantes e o *compromisso com os objectivos académicos* (Zimmerman, 1989, p.329)

As *estratégias de aprendizagem auto-reguladas* são as acções e processos que o estudante utiliza para se direccionar para a aquisição de informação e competências que envolvam um propósito que este definiu.

A *percepção de auto-eficácia* encontra-se relacionada com a percepção que os estudantes têm relativamente às suas capacidades de organização e implementação de determinadas acções que permitem atingir uma performance de acordo com os seus objectivos.

Quanto aos *objectivos académicos*, estes podem ser as notas, a pertença social ou a oportunidade de carreira. Estes podem variar na sua natureza, tempo e esforço necessários para alcançá-los.

Para além dos aspectos referidos anteriormente é necessário compreender que a aprendizagem auto-regulada pressupõe diferentes fases e processos. Zimmerman (2000), refere que existem três fases que ao interagirem umas com as outras reflectem-se numa aprendizagem auto-regulada.

A 1ª Fase, denominada por *antecipação e planeamento estratégico*, encontra-se relacionada com o estabelecimento e definição de objectivos educativos, assim como com a escolha de um plano de intervenção. Nesta fase, o estudante decide o *quê* e *como* vai fazer, para atingir a meta a que se propôs. A motivação, percepção de auto-eficácia e os objectivos de realização, interferem com o sucesso nesta fase.

A 2ª fase, de *execução e controlo*, caracteriza-se fundamentalmente pelo cumprimento dos objectivos e planos traçados na 1ª fase. É através da utilização das estratégias de aprendizagem e controlo da atenção que os estudantes podem gerir os ambientes que os rodeiam, assim como os processos internos.

Esta fase tem como principal propósito incentivar e promover nos estudantes a responsabilidade pelo seu modo de abordar as tarefas.

A 3ª e última fase, caracterizada pela *auto-reflexão e auto-reacção* e baseia-se fundamentalmente na necessidade do estudante avaliar tanto o processo como os resultados da sua abordagem à tarefa, definidos também na 1ª fase. É esta avaliação que permite aos estudantes optar por persistir na tarefa ou abandoná-la, em função dos sentimentos que resultam da sua auto-avaliação.

As três fases anteriormente descritas funcionam como um ciclo, onde ao mesmo tempo ocorre o planeamento estratégico, execução e controlo e auto-reflexão, para uma mesma acção do estudante.

Este ciclo é importante porque é através deste, que os estudantes devem ser capazes de entender quais são as suas reais necessidades, assim como reflectir sobre as competências que poderão ter desenvolvido com a realização das aprendizagens e processos (Freire, 2006b), citado por Freire (2009).

Quando um estudante ou qualquer indivíduo reflecte sobre as suas competências, aprendizagens e estratégias utilizadas na abordagem a determinadas tarefas, esta reflexão surge sobre a forma de *feedback* interno, que irá permitir que se adapte ou readapte à tarefa de forma mais adequada.

3. *Feedback*

Os estudantes são capazes de produzir *feedback* interno relativamente ao seu desempenho e resultados obtidos, sendo a sua produção varia de estudante para estudante.

O *feedback* pode ser – e é – uma prática educativa que quando utilizada de forma adequada e atempadamente, auxilia os estudantes na busca de uma aprendizagem auto-regulada.

Como afirma Pereira (2008), quando existem actividades auto-reguladas, o *feedback* surge como catalisador na monitorização do seu envolvimento nas tarefas, gerando *feedback* interno. Esse *feedback* interno irá descrever ao estudante a qualidade do processo cognitivo alcançado, assim como a natureza do resultado obtido.

Desta forma, o *feedback* interno pode ser concebido como uma estratégia metacognitiva que permite aos estudantes desenvolver processos cognitivos próprios, enquanto estão envolvidos nas tarefas (Pereira, 2008). Estudos de Carver e Scheier (1990) sugerem que os estudantes têm a capacidade de reavaliar as situações sempre que são confrontados com obstáculos que impedem a realização da tarefa. É esta reavaliação que ajuda e orienta os estudantes a perceber quais as probabilidades de conseguir alcançar os objectivos pretendidos, com as estratégias seleccionadas, ou se é necessário redefini-las (citado por Pereira, 2008).

Assim pode-se afirmar que estudantes auto-regulados avaliam o seu desempenho paralelamente com os objectivos definidos, geram *feedback* interno e ajustam as suas acções baseadas nesse *feedback* (Butler & Winne, 1995). É esse *feedback* gerado internamente que faculta informação importante ao estudante relativamente aos aspectos do processo auto-regulado que necessita de melhorar.

No entanto, nem todos os estudantes alcançam de forma autónoma esta estratégia metacognitiva, necessitando de algum auxílio externo relativamente ao seu desempenho, sob a forma de *feedback* externo. No contexto educacional, o fornecimento de *feedback* aos estudantes, por parte dos professores (*feedback* externo), nem sempre é uma prática educativa disponível e presente durante o processo de Ensino-Aprendizagem.

Como referi inicialmente, existe uma crescente necessidade de perceber quais as práticas educativas no Ensino Superior, que permitem ajudar o estudante a conceber

uma aprendizagem auto-regulada. A literatura, apesar de ser um tema que necessita ainda de estudos, sugere que o *feedback* é uma prática educativa importante para ajudar os estudantes nesse sentido. Fornecer informação relativamente ao desempenho do estudante em determinada tarefa, ajuda-o a perceber e analisar os aspectos e estratégias que interferiram e foram ultrapassadas (ou não), para se atingir aquele resultado (*feedback* interno). Ou seja, o *feedback* externo, dependendo da forma em que é fornecido, ajuda o estudante a gerar *feedback* interno.

No entanto, Pereira (2008) afirma que, mais uma vez, a percepção de auto-eficácia do estudante interfere não só com o alcançar dos objectivos a que se propõe, mas também na aceitação do *feedback*, tanto dado de forma externa, como o gerado internamente, da mesma forma as crenças individuais, também influenciam a monitorização e qualidade do *feedback* gerado internamente.

Antes de mais, tem sido referido que o *feedback*, tanto interno como externo é importante no processo auto-regulatório, no entanto falta explicar a razão dessa importância. Buttler e Winne (1995), definem 5 funções básicas para o *feedback*: 1) quando as percepções ou crenças dos estudantes estão sintonizados com os objectivos educacionais, a função do *feedback* é confirmar essa condição; 2) se os estudantes não dispõem de informação, o *feedback*, pode ajudá-los a acrescentar a informação necessária para o enriquecimento do conhecimento prévio; 3) quando o estudante apresenta crenças inadequadas ou incorrectas, o *feedback* tem o papel de facultar informação para substituir ou alterar essas crenças; 4) mesmo que as percepções dos estudantes estejam correctas, estas podem ainda ser melhoradas e o *feedback* pode auxiliar o estudante nesse sentido e 5) da mesma forma, se os estudantes possuem teorias incompatíveis com novos conteúdos de aprendizagem, que têm de ser aprendidas, pode ser necessário reestruturar os esquemas através do *feedback*.

Resumindo, o *feedback* é importante para o aluno e tem a função de ajudar a confirmar, acrescentar, substituir ou reestruturar técnicas ou estratégias utilizadas, de forma a permitir a produção de alterações no conhecimento dos estudantes (Pereira, 2008).

No entanto, esta confirmação, substituição ou reestruturação das estratégias, encontram-se condicionadas por certos factores. O facto de o *feedback* ser fornecido imediatamente ou tardiamente (Kulik & Kulik, 1986) influencia a assimilação do mesmo, sendo que os autores anteriormente citados por Pereira (2008) verificaram que o *feedback* externo imediato, de uma forma geral, ajuda a melhorar a aprendizagem, enquanto que o *feedback* externo diferido apresenta a vantagem de proporcionar ao estudante a possibilidade de reflectir sobre o seu processo de aprendizagem autonomamente.

Desta forma, o estudante tem a possibilidade de exercer algum tipo de julgamento metacognitivo sobre a resposta inicial à tarefa.

Existem, portanto, vantagens em receber *feedback* externo imediato e *feedback* externo diferido. Por exemplo, Golec (2004) citando estudos de Hogarth (1991) afirma que o *feedback* externo diferido pode ser benéfico para estudantes com elevados níveis de stress, uma vez que os ajuda a controlar a sua impulsividade. Por outro lado, o mesmo autor salienta que estudantes medianos beneficiam mais do *feedback* externo imediato. Estes estudos permitem concluir que fornecer *feedback* externo, deve ser uma tarefa pensada de forma a assistir os estudantes de uma forma positiva e diferenciada (citados por Pereira, 2008).

Uma das características fundamentais do *feedback* externa, para que este cumpra a sua função de auxiliar o estudante a melhorar o seu processo de aprendizagem, é a sua eficácia. O *feedback* externo tem de ser percebido pelos estudantes como útil e eficaz,

caso contrario não será assimilado e não irá promover a auto-regulação da aprendizagem.

Poulos e Mahony (2008, p.143) citam Ramsden, (1992) para afirmar que a eficácia do *feedback* externo tem vindo a ser considerada uma estratégia-chave na aprendizagem e no Ensino. Segundo estes autores, o *feedback* pode definir-se como uma informação transmitida que dá a oportunidade ao estudante de comparar um resultado obtido e um resultado desejado.

Apesar da pesquisa relativamente ao *feedback* ser ainda reduzida, Poulos e Mahony (2008), num estudo com 5000 estudantes do Ensino Superior descobriram a existência de 3 dimensões necessárias para que o *feedback* externo fornecido seja eficaz. Estas dimensões são: a *percepção do feedback* – relaciona-se com o significado atribuído ao *feedback* por parte dos estudantes. Encontra-se relacionado com os tipos de *feedback* e a relação do *feedback* com os critérios de avaliação. O *impacto do feedback* – relacionado com o timing (*feedback* imediato vs. *feedback* diferido), significado e experiência e a *credibilidade do feedback* que define-se pela utilidade do *feedback* fornecido, assim como o tipo de informação que é transmitida por cada docente.

Neste estudo, ficou também demonstrado que os estudantes preferem que lhes seja fornecido *feedback* específico em detrimento do *feedback* fornecido para o grupo-turma, podendo este não se relacionar com casos específicos e individuais.

A eficácia do *feedback* externo também se encontra relacionado com a forma como este é transmitido ao estudante. Para além deste factor, Vollmeyer e Rheinberg, (2005) afirmam que existem outras dimensões que se encontram relacionadas com a eficácia do *feedback*, como é o caso da motivação do aluno, o seu autoconceito, a sua capacidade de persistência ao longo da tarefa e das suas competências cognitivas (atenção, estratégias metacognitivas, etc.).

Já aqui foi referido que o *feedback* externo é uma forma de *feedback* que ajuda os estudantes. Assim, os professores são uma fonte fundamental de *feedback*, apesar de existirem ainda algumas dúvidas relativamente ao que é considerado um *feedback* externo de “boa qualidade” (Pereira, 2008).

Dentro do *feedback* externo, podemos identificar o *feedback de resultado*, cujo fornecimento incide sobre a informação relativa à qualidade do produto obtido. Este *feedback* torna-se insuficiente, uma vez que se foca somente no resultado obtido e não no processo que conduz ao resultado. Encontramos também o *feedback de processo*, que valoriza a qualidade da utilização de estratégias para concluir a tarefa. Por fim existe também o *feedback correctivo*, que pode ser considerado o mais apropriado para os estudantes, uma vez que fornece informação sobre o resultado, acrescentando também informação que conduz o estudante a pensar no processo que utilizou e o que é necessário para readaptar estratégias (Pereira, 2008).

Desta forma, podemos concluir que fornecer aos estudantes *feedback* externo sobre o esforço despendido em sucessos anteriores, apoia-os na percepção do seu progresso, mantem a motivação e aumenta a noção de eficácia para as aprendizagens que se vão adquirir futuramente (Schunk, 1989) citado por Pereira (2008).

O aumento da percepção de auto-eficácia, também se encontra relacionado com outras formas de *feedback* externo, como é o caso do *feedback* cognitivo. Este *feedback* encontra-se interligado com a relação que existe entre uma pista dada durante ou antes da tarefa e o resultado obtido.

O *feedback* cognitivo, segundo Pereira (2008), pode ser sobre a validade da tarefa (relação entre resultado e pista), sobre a validade funcional (relação entre o resultado obtido e o desempenho real na tarefa) e sobre a validade cognitiva (percepções

do estudante relativamente às pistas e resultado, que fazem o aluno perceber se está ou não a utilizar a estratégia adequada).

A natureza, ausência, valor, conteúdo, utilidade e o momento em que o *feedback* externo é fornecido, torna-o num *feedback* formativo, ou seja, pretende-se que o *feedback* surja como forma de incentivar o estudante a valorizar a sua formação académica. Assim, alguns autores sugerem que o *feedback* externo não deve surgir antes do estudante ter a oportunidade de pensar realmente no trabalho e estratégias a adoptar (William, 1999, citado por Santos), citados por Pereira (2008).

Pode-se concluir que “Ensinar e aprender são actividades que quanto à sua eficácia, não podem passar sem a existência de *feedback*” (Veiga Simão, 2005).

Após o que já foi referido até aqui, uma questão mantém-se: “*Será que os estudantes atribuem valor ao feedback?*”. Estudos de Weaver (2006), afirmam que alertar os estudantes para os seus pontos fortes e fracos podem potenciar o seu desempenho em tarefas futuras. No entanto e apesar deste facto, nestes estudos, os estudantes afirmam que o *feedback* externo que recebem não apresenta efeitos na sua aprendizagem, uma vez que estes se encontram mais focados na sua nota final – resultado – do que nas informações dadas pelos professores durante a tarefa (Weaver, 2006).

Se assim for, torna-se muito mais difícil avaliar se o *feedback* externo é ou não uma prática educativa que potencia uma aprendizagem auto-regulada. É necessário que os estudantes compreendam que existem meios e estratégias que podem potenciar um melhor desempenho e não somente potenciar um bom resultado final.

Uma das fases fulcrais para que exista esta mudança de pensamento académico, é que os estudantes sejam capazes de perceber o conteúdo do *feedback* externo que lhes é fornecido. Ou seja, se um aluno não é capaz de perceber a importância e o conteúdo

do *feedback* que lhe é fornecido é provável que este não compreenda ou perceba que realmente recebeu *feedback* ao longo da tarefa (Weaver, 2006).

Weaver (2006) afirma nos seus estudos, que apesar de alguns estudantes compreenderem e reconhecerem a existência de *feedback*, muitos não vêem eficácia no seu fornecimento.

Assim, através desta investigação, pretende-se perceber se a concepção de eficácia do *feedback* para os estudantes do Ensino Superior vai ao encontro das dimensões definidas por Poulos e Mahony (2008), assim como perceber se os estudantes compreendem que o *feedback* possui características auto-reguladoras, que potenciam o seu processo de aprendizagem.

Para isso foi construído um questionário que contempla as três dimensões de Poulos e Mahony (2008) como importantes para a eficácia do *feedback*.

METODOLOGIA

1. Objectivos e questões de investigação

Actualmente, é crescente a necessidade de potenciar o processo de aprendizagem no Ensino Superior, para isso é importante perceber quais as práticas educativas que podem auxiliar os estudantes na aquisição de um processo de aprendizagem auto-regulada, que consequentemente se reflecte no sucesso académico.

O *feedback* externo é identificado por diversos autores, como uma prática educativa, que quando utilizada no Ensino Superior, pode potenciar nos estudantes a oportunidade de gerarem *feedback* interno relativamente à realização de tarefas, que os auxilia na regulação da sua aprendizagem no momento, assim como a adquirir estratégias – de coping – que possam vir a ser utilizadas posteriormente na adaptação e regulação de novas tarefas. Através desta perspectiva, emergem as seguintes questões:

- O questionário construído para avaliar a eficácia do *feedback*, apresenta características psicométricas adequadas?
- Em que medida os estudantes percebem o *feedback* como contributo para o desenvolvimento auto-regulado da sua aprendizagem?
- Quais os factores ou dimensões que influenciam a eficácia do *feedback*?

Consequentemente a estas questões, consideram-se na presente investigação, os seguintes objectivos:

- Compreender se o questionário construído apresenta uma boa consistência interna, se existe correlação entre as dimensões e se é válido;
- Identificar a emergência de novas dimensões que influenciam a eficácia do *feedback*, que não as utilizadas como modelo conceptual;

- Perceber a importância que os estudantes do Ensino Superior atribuem ao *feedback*;
- Identificar factores que os estudantes do Ensino Superior associam ao *feedback*.

2. Participantes

Na presente investigação, utilizou-se como amostra de conveniência, estudantes do Ensino Superior, que actualmente frequentam o Mestrado Integrado em Psicologia, o Mestrado Integrado em Medicina Dentária e Licenciatura em Fisioterapia. Considerou-se importante que o estudo deveria ser realizado com o auxílio apenas de estudantes que frequentem o 3º ano do Ensino Superior.

Esta decisão baseia-se exclusivamente na necessidade de obter uma amostra que já esteja integrada no Ensino Superior, em detrimento de uma amostra em processo de transição e adaptação a este nível de ensino, como é o caso de estudantes do 1º e 2º anos.

2.1 Caracterização dos Participantes

A amostra é composta por 118 estudantes dos três cursos acima referidos, apresentando uma média de idades de 21,5 anos, com um desvio padrão de 1,89. As idades dos estudantes variam entre os 20 e os 30 anos de idade, sendo que existem 2 estudantes cujas idades não foram referidas.

No que respeita ao género, a amostra é constituída por 22 estudantes do sexo masculino (18,6%) e 96 do sexo feminino (81,4%).

Relativamente à distribuição da amostra pelos cursos, verifica-se que 50,4% dos estudantes pertencem ao Mestrado Integrado em Psicologia, 24,3% à Licenciatura em Fisioterapia e 25,2% são estudantes do Mestrado em Medicina Dentária.

3. Procedimento

3.1 Construção do questionário

Para proceder a esta investigação, optou-se pela construção de um questionário, onde fosse possível avaliar as dimensões, que segundo no modelo conceptual de Poulos e Mahony (2008), são as dimensões fundamentais para que o *feedback* externo fornecido seja eficaz.

De acordo com (Damas & Ketele, 1985), para dar forma ao questionário, foi necessário contemplar determinadas fases, que são imprescindíveis para que a sua construção fosse válida.

Numa primeira fase foi necessário estabelecer e identificar o objectivo da construção deste questionário, ou seja, a construção do questionário tem como propósito elaborar um instrumento de avaliação desta prática educativa – o *feedback* externo – no Ensino Superior, para perceber se a sua utilização beneficia uma aprendizagem auto-regulada por parte dos estudantes.

A fase seguinte passou pela pesquisa bibliográfica relativa ao tema do *feedback*, com o intuito de perceber quais as investigações que têm vindo a ser realizadas sobre este tema. Seguidamente foi necessário estabelecer objectivos e hipóteses de trabalho de modo a orientar a construção do questionário. Essas hipóteses foram obtidas através dos estudos de Poulos e Mahony (2008), que afirmam existir três principais dimensões para que o *feedback* externo seja uma prática educativa que potencie uma aprendizagem auto-regulada. Essas dimensões são a *credibilidade*, *percepção* e *impacto*, em que a primeira corresponde a utilidade do *feedback* relativamente à pessoa que o comunica, assim como a forma como é comunicada, a segunda trata-se da percepção que os estudantes possuem relativamente ao significado individual atribuído ao *feedback*, tipos e formas de *feedback* e a relação entre os critérios de avaliação, notas e comentários

com o *feedback* fornecido. Por fim a terceira identifica-se como o timing em que este é fornecido aos estudantes e a significância do mesmo relativamente ao intervalo existente entre a realização da tarefa e o intervalo de tempo que existe até ao fornecimento do *feedback*.

Assim surgiram os seguintes objectivos, associadas a essas mesmas dimensões, assim como uma questão aberta relativamente ao significado do *feedback*:

Tabela 1: Características das dimensões iniciais utilizadas na construção do questionário

Objectivos	Dimensões	Nº Itens	Escala de Resposta
<p>Perceber de que forma as relações com os professores e as suas práticas podem influenciar a assimilação do <i>feedback</i></p> <p>Perceber de que forma as práticas utilizadas pelo professor potenciam o <i>feedback</i> interno dos estudantes</p>	<i>Credibilidade</i>	9 itens	<p>DT -Discordo Totalmente</p> <p>D - Discordo</p> <p>NCND – Não concordo nem discordo</p> <p>C - Concordo</p> <p>CT – Concordo Totalmente</p>
<p>Perceber o significado individual que os estudantes atribuem ao <i>feedback</i></p> <p>Compreender se os estudantes percebem os diferentes tipos e formas de fornecer <i>feedback</i></p> <p>Analisar se os estudantes conseguem relacionar o <i>feedback</i> fornecido com os critérios de avaliação e notas</p>	<i>Percepção</i>	18 itens	<p>DT -Discordo Totalmente</p> <p>D - Discordo</p> <p>NCND – Não concordo nem discordo</p> <p>C - Concordo</p> <p>CT – Concordo Totalmente</p>
<p>Perceber se existem diferenças entre <i>feedback</i> fornecido durante a tarefa e o <i>feedback</i> de resultado</p> <p>Compreender o significado que os estudantes atribuem ao <i>feedback</i> em geral</p>	<i>Impacto</i>	6 itens	<p>DT -Discordo Totalmente</p> <p>D - Discordo</p> <p>NCND – Não concordo nem discordo</p> <p>C - Concordo</p> <p>CT – Concordo Totalmente</p>

Verificar se a existência de diferentes tipos e formas de <i>feedback</i> influenciam a assimilação do mesmo e interferem no processo auto-regulatório da aprendizagem			
--	--	--	--

Questão Aberta: “O que significa o <i>feedback</i> para mim?”
Objectivos: perceber se os estudantes percebem o <i>feedback</i> como uma prática educativa que potencia a auto-regulação da aprendizagem

3.2 Validação do questionário

Na fase seguinte à construção do questionário foi necessário redigir o projecto do questionário e realizar um pré-teste. Após a consideração das dimensões e dos itens surge o seguinte questionário:

Tabela 2: Questionário inicial

IIª Parte					
6- De seguida encontram-se algumas afirmações às quais deve responder de acordo com o grau em que estas se relacionam consigo.					
Nota: CT= Concordo Totalmente ; C= Concordo ; NCND= Não concordo nem discordo ; D= Discordo ; DT= Discordo Totalmente					
	DT	D	NC ND	C	CT
6.1. Acho que a minha relação com os professores influencia a minha aprendizagem					
6.2. Sem receber informações detalhadas dos professores não sei se consigo realizar as tarefas					
6.3. É importante para mim que o <i>feedback</i> relativo a determinada tarefa seja dado no início da mesma					
6.4. Depois de terminar uma tarefa espero que o professor fale comigo sobre ela					
6.5. De um modo geral acho que alguns professores potenciam o melhor de mim no que diz respeito à aprendizagem.					
6.6. Penso que o <i>feedback</i> é um elemento importante para a minha aprendizagem					
6.7. É mais eficaz para mim quando o professor me dá <i>feedback</i> consoante a nota que tive					
6.8. Preciso de conversar com os professores para saber o que é suposto fazer nas tarefas					
6.9. Valorizo as informações dadas pelos professores, quando disso depende a minha aprendizagem					
6.10. Acho que, de um modo geral, o <i>feedback</i> dado pelos professores corresponde aos critérios de avaliação definidos					
6.11. Sinto-me mais confortável quando o professor me dá <i>feedback</i>					

individualmente					
6.12. Penso que o <i>feedback</i> é uma vantagem para a minha Aprendizagem					
6.13. Acho que o <i>feedback</i> dado em grupo é mais enriquecedor para todos como turma					
6.14. Penso que o <i>feedback</i> pode ser um instrumento importante para melhorar aspectos da minha aprendizagem					
6.15. Penso que o <i>feedback</i> é um factor importante para o meu futuro profissional					
6.16. Quando não concordo com as práticas dos professores é mais difícil para mim concordar com o <i>feedback</i> que recebo					
6.17. Acho que o <i>feedback</i> fornecido ao longo da minha experiência académica no Ensino Superior vai-se reflectir na minha capacidade de tomada de decisão quando estiver a exercer a minha profissão					
6.18. Discutir ideias com os professores é importante para mim e para a minha aprendizagem					
6.19. Mesmo que o professor não me forneça <i>feedback</i> , considero que fui bem sucedido/a na tarefa					
6.20. A eficácia do <i>feedback</i> depende da forma como o professor o comunica					
6.21. Sem <i>feedback</i> não consigo trabalhar					
6.22. Se não considerar o <i>feedback</i> fornecido relevante para a minha aprendizagem, não lhe atribuo importância					
6.23. Quando o <i>feedback</i> é contrário à nota que recebi, não lhe dou importância					
6.24. Prefiro que o <i>feedback</i> seja dado por escrito do que oralmente					
6.25. Se não compreender a mensagem dada através do <i>feedback</i> , de um modo geral, ignoro-a					
6.26. Sem <i>feedback</i> não é possível melhorar a minha Aprendizagem					
6.27. Faz mais sentido para mim receber <i>feedback</i> em grupo do que individualmente					
6.28. Quando não sei o que os professores esperam de mim em determinada tarefa, tenho dificuldade em realizá-la					
6.29. De um modo geral, recebo <i>feedback</i> dos docentes quando realizo uma tarefa ou actividade.					
6.30. De um modo geral, recebo <i>feedback</i> dos docentes no final de cada momento de avaliação.					
6.31. De um modo geral, recebo <i>feedback</i> dos docentes ao longo do semestre.					
6.32. De um modo geral, recebo <i>feedback</i> dos docentes no final do semestre.					
6.33. O <i>feedback</i> que recebo demonstra-me como posso fazer melhor para a próxima vez.					
6.34. Quando recebo <i>feedback</i> do professor normalmente aceito-o bem e vejo-o como uma crítica construtiva.					

Na primeira tentativa de construção do questionário, este surge com 34 itens, existindo a necessidade de reduzir os itens do mesmo, devido à extensão do questionário, e para isso procedeu-se ao pré-teste.

O pré-teste foi realizado recorrendo a uma validação facial do questionário, onde foi solicitado a um grupo de 79 indivíduos entre docentes e estudantes do Ensino

Superior que lessem os itens do questionário e tentassem identificar eventuais ambiguidades na interpretação dos mesmos.

Os inquiridos foram sensibilizados para um conjunto de parâmetros que se pretende perceber se são facilmente interpretáveis. Esses parâmetros são a *linguagem*; o *tempo/ duração/ extensão/ fluência do questionário*; o *impacto emocional/ questões sensíveis*; a *interpretação/contradições*; a *capacidade de resposta/ quadros de referência*; a *adequação da escala*; a *necessidade de exemplos/redacção dos itens*, a *clareza das instruções* e possíveis *sugestões de reformulação dos itens*. Com base nestes parâmetros, os inquiridos referem as seguintes alterações ao questionário, que se podem verificar no **ANEXO 1**.

Os docentes que foram entrevistados, possuem formação em *avaliação, desenvolvimento de unidades curriculares e auto-regulação da aprendizagem*. No que respeita aos estudantes que realizaram esta validação facial, os seus pareceres foram obtidos através de *focus grupo* e entrevistas individuais.

Esta validação foi importante pois permitiu adquirir uma maior sensibilidade aos itens e à linguagem utilizada na redacção, uma vez que esta pode condicionar a interpretação dos itens.

Através desta validação facial foi possível reformular alguns itens, assim como reduzir o número de itens existentes no questionário, tornando-o mais adequado para o objectivo a que se propõe.

Assim o questionário passou a a ser constituído por 26 itens, como se pode verificar abaixo:

Tabela 3: Questionário pós validação facial – Questionário aplicado

De seguida encontram-se algumas afirmações relativamente à questão do <i>feedback</i> às quais deve responder de acordo com o grau em que estas se relacionam consigo.					
Utilize a escala: DT= Discordo Totalmente; D= Discordo; NCND= Não concordo nem discordo; C= Concordo; CT= Concordo Totalmente					
	DT	D	NC ND	C	CT
6.1. É importante para o desenvolvimento da minha aprendizagem discutir ideias com os professores.					
6.2. É difícil realizar as tarefas sem receber informações detalhadas dos professores.					
6.3. Depois de terminar uma tarefa espero que o professor fale comigo sobre ela.					
6.4. Considero que alguns professores potenciam as minhas aprendizagens.					
6.5. Penso que o <i>feedback</i> é um elemento importante para a minha aprendizagem.					
6.6. É mais eficaz para mim quando o professor me dá <i>feedback</i> relativamente à nota que tive.					
6.7. Valorizo as informações dadas pelos professores, quando a minha aprendizagem depende das mesmas.					
6.8. Considero que o <i>feedback</i> dado pelos professores corresponde aos critérios de avaliação.					
6.9. Sinto-me mais confortável quando o professor me dá <i>feedback</i> individualmente.					
6.10. Acho que o <i>feedback</i> dado em grupo é mais enriquecedor do que o <i>feedback</i> individual.					
6.11. Quando não concordo com os métodos de avaliação dos professores, é mais difícil para mim concordar com o <i>feedback</i> que recebo.					
6.12. Considero que o <i>feedback</i> fornecido ao longo da minha experiência académica vai ter implicações nas tomadas de decisão profissionais.					
6.13. Considero que a relação que mantenho com os professores influencia as minhas aprendizagens.					
6.14. Mesmo que o professor não me forneça <i>feedback</i> , consigo fazer uma auto-avaliação do meu desempenho na tarefa.					
6.15. A eficácia do <i>feedback</i> depende da forma como o professor o comunica.					
6.16. Se considerar o <i>feedback</i> fornecido irrelevante para a minha aprendizagem, não lhe atribuo importância.					
6.17. Quando o <i>feedback</i> é diferente da nota que recebi, não lhe dou importância.					
6.18. Prefiro que o <i>feedback</i> seja dado por escrito do que oralmente.					
6.19. Se não compreender a mensagem dada através do <i>feedback</i> , ignoro-a.					
6.20. Não é possível melhorar a minha aprendizagem sem <i>feedback</i> .					
6.21. Quando não sei o que os professores esperam de mim em determinada tarefa, tenho dificuldade em realizá-la.					
6.22. O <i>feedback</i> dá-me orientações para poder melhorar as minhas aprendizagens (futuras).					
6.23. Quando recebo <i>feedback</i> do professor, vejo-o como uma crítica construtiva.					
6.24. O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a monitorizar a minha aprendizagem.					
6.25. O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a executar tarefas.					
6.26. O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a planificar as minhas tarefas.					

Desta forma, passa a existir também uma reestruturação das dimensões anteriormente referidas como as que contribuem para um *feedback* eficaz, como se pode verificar de seguida:

Tabela 4: Caracterização das Dimensões pós validação facial

Objectivos	Dimensões	Nº Itens	Escala de Resposta
<p>Perceber de que forma as relações com os professores e as suas práticas podem influenciar a assimilação do <i>feedback</i></p> <p>Perceber de que forma as práticas utilizadas pelo professor potenciam o <i>feedback</i> interno dos estudantes</p>	<i>Credibilidade</i>	6 itens	<p>DT -Discordo Totalmente</p> <p>D - Discordo</p> <p>NCND – Não concordo nem discordo</p> <p>C - Concordo</p> <p>CT – Concordo Totalmente</p>
<p>Perceber o significado individual que os estudantes atribuem ao <i>feedback</i></p> <p>Compreender se os estudantes percebem os diferentes tipos e formas de fornecer <i>feedback</i></p> <p>Analisar se os estudantes conseguem relacionar o <i>feedback</i> fornecido com os critérios de avaliação e notas</p>	<i>Percepção</i>	12 itens	<p>DT -Discordo Totalmente</p> <p>D - Discordo</p> <p>NCND – Não concordo nem discordo</p> <p>C - Concordo</p> <p>CT – Concordo Totalmente</p>
<p>Perceber se existem diferenças entre <i>feedback</i> fornecido durante a tarefa e o <i>feedback</i> de resultado</p> <p>Compreender o significado que os estudantes atribuem ao <i>feedback</i> em geral</p> <p>Verificar se a existência de diferentes tipos e formas de <i>feedback</i> influenciam a assimilação do mesmo e interferem no processo auto-regulatório da</p>	<i>Impacto</i>	8 itens	<p>DT -Discordo Totalmente</p> <p>D - Discordo</p> <p>NCND – Não concordo nem discordo</p> <p>C - Concordo</p> <p>CT – Concordo Totalmente</p>

aprendizagem			
--------------	--	--	--

Questão Aberta: “O que significa o <i>feedback</i> para mim?”
Objectivos: perceber se os estudantes percebem o <i>feedback</i> como uma prática educativa que potencia a auto-regulação da aprendizagem

Esta investigação segue os parâmetros definidos pela Ordem dos Psicólogos Portugueses, considerados fundamentais para a veracidade e rigor que toda a investigação científica deve possuir, para uma valorização do trabalho do Psicólogo.

A participação dos estudantes da amostra foi voluntária e informada, tendo sido garantida a confidencialidade dos seus dados pessoais, sendo que foram solicitados apenas os dados considerados necessários e fundamentais para a investigação.

Na mesma medida, foi solicitada às instituições onde foram recolhidos os dados autorização para a aplicação do questionário, autorização essa que foi concedida.

4. Processo de recolha e tratamento de dados

A recolha de dados foi realizada na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, a um grupo de 67 estudantes do 3º ano do 1º ciclo do Mestrado Integrado em Psicologia. Os restantes dados foram recolhidos em estudantes que também frequentam o 3º ano do Ensino Superior, nos cursos de Mestrado Integrado em Medicina Dentária (29 estudantes) e Licenciatura em Fisioterapia (28 estudantes). Foram dadas as instruções de preenchimento do questionário aos estudantes, que o preencheram de forma autónoma. Este demorou em média cerca de 20 minutos a ser respondido, tendo existido um *feedback* positivo dos estudantes quanto ao tema abordado no questionário.

4.1 Tratamento Estatístico

O tratamento de dados foi realizado através do SPSS. O SPSS é um programa estatístico direccionado para as ciências sociais e através deste software foi possível verificar a *consistência interna* dos itens que compõem o questionário. Por consistência interna entende-se a consistência existente entre os itens que compõe cada uma das dimensões contempladas na construção do questionário, ou seja, permite perceber se os itens de cada dimensão se referem ao mesmo propósito.

Através deste software também foi possível verificar a *correlação* existente ou não entre as três dimensões em que se baseia o questionário. Verificar a existência ou não de correlação prende-se com a necessidade de compreender se as três dimensões consideradas (percepção, credibilidade e impacto) avaliam aquilo a que se propõem avaliar ou se existem lacunas que as torna difíceis de distinguir umas das outras.

Também foi feita a análise estatística da existência de *diferenças* nas respostas dos estudantes dos diferentes cursos, através de uma ANOVA. Esta análise torna-se importante para tentar perceber se todos os estudantes apresentam as mesmas concepções sobre o *feedback*, ou se estas variam de curso para curso.

Procedeu-se também a uma *análise factorial*, ou seja, uma análise de factores, tendo em vista compreender se emergem as mesmas ou outras dimensões relativas à eficácia do *feedback*. Esta análise foi feita com uma rotação Varimax.

Para finalizar foi realizada uma análise estatística relativamente à *distribuição de respostas* dos estudantes por cada item do questionário. Assim é possível compreender de que forma os estudantes encaram os itens presentes no questionário e se estes apresentam características tendenciosas, que influenciam as respostas dos estudantes.

4.2 Análise de conteúdo

Nesta investigação, também foi realizada uma análise de conteúdo a uma questão aberta sobre o significado do *feedback* para os estudantes. Esta análise tem o propósito de tentar compreender se os estudantes percebem esta prática educativa como promotora de um desenvolvimento auto-regulado da sua aprendizagem.

Esta técnica de investigação é utilizada com o propósito de “efectuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas em consideração” (Bardin, 1995, p.37).

Através de uma desconstrução do discurso do respondente, é possível construir um outro discurso que surge de um processo de localização e atribuição de determinados traços de significado. Estes traços têm origem na relação dinâmica entre as condições de produção de discurso a analisar e as próprias condições de análise (Vala, 1990).

Segundo Bardin (1995), a análise de conteúdo passa por ser “um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens e indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens” (p.37).

Bogdan e Binklen (1994) afirmam que esta técnica permite designar os dados como “qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

Após um primeiro contacto e transcrição das respostas dadas pelos estudantes foi realizada uma leitura transversal a essas mesmas respostas, de forma a realizar um primeiro contacto com os conteúdos mais gerais das respostas. Desta forma foi possível

eliminar respostas difíceis de decifrar devido à caligrafia e aquelas que não vão ao encontro do objectivo da investigação.

Na fase seguinte é necessário agrupar as respostas em categorias pré-definidas de acordo com o objectivo da investigação. Este processo de categorização é compreendido como um processo de clarificação dos elementos que constituem um conjunto (Pereira, 2008).

Desta forma é possível agrupar as respostas dos estudantes de acordo com a informação que estas nos transmitem, facilitando a análise dessas mesmas respostas.

Na análise de conteúdo realizada, emergiu o tema central a *origem do feedback*.

4.3 Limitações antecipadas

Nesta fase antecipo algumas limitações que podem surgir nesta investigação, nomeadamente limitações ao nível da aplicabilidade e validade do questionário, uma vez que este foi construído de raiz. No entanto este também se trata de um dos objectivos desta investigação, ou seja, validar este questionário ou perceber em que aspectos este pode ser melhorado.

ANÁLISE DE RESULTADOS

Seguidamente apresenta-se a descrição dos resultados obtidos através da aplicação do questionário construído para esta investigação, de forma a permitir obter uma primeira análise relativamente aos objectivos propostos. Serão descritos os resultados obtidos da análise estatística (quantitativa) e da análise de conteúdo (qualitativa).

Relativamente à análise estatística, necessária para compreender as características psicométricas do questionário, seguem-se os resultados obtidos através da análise factorial, correlações entre dimensões, consistência interna e distribuição de respostas dos estudantes pelos itens.

1. Características psicométricas do questionário

Foi realizada uma análise factorial para confirmar a existência das 3 dimensões assumidas para este estudo, a percepção, a credibilidade e o impacto. No entanto pode-se verificar que através dos itens deste questionário emergem 8 factores ou dimensões distintas, aos quais correspondem um determinado conjunto de itens. **(VER ANEXO 2)**

Foi possível agrupar esses 8 factores ou dimensões, reduzindo-os para 4 factores ou dimensões.

A estas 4 dimensões ou factores correspondem um determinado número de itens, que podem ser consultados na tabela que se encontra a seguir.

Tabela 5: Distribuição dos itens pelas dimensões

	Factores/Dimensões			
	1	2	3	4
item_1	,437	,337	,133	-,289
item_2	,352	,116	,187	,315
item_3	,255	,640	,235	-,076
item_4	,008	,000	,431	-,046
item_5	,540	,402	,153	,166
item_6	,605	,308	-,029	,153
item_7	,566	,193	,280	,039
item_8	,176	,092	,068	,418
item_9	,149	,629	-,155	-,024
item_10	,074	-,347	,453	,242
item_11	,238	,213	-,108	,406
item_12	,340	,324	,231	,006
item_13	,297	,546	,184	,116
item_14	,023	-,536	,061	,060
item_15	,424	,086	,003	,357
item_16	-,073	-,242	-,195	,692
item_17	-,251	,009	,051	,665
item_18	-,480	-,159	,377	,324
item_19	-,484	,218	,408	,347
item_20	,046	,553	,044	,237
item_21	,081	,426	,113	,364
item_22	,640	,164	,070	,009
item_23	,783	-,170	,115	,106
item_24	,784	,101	,222	-,100
item_25	,250	,123	,799	-,030
item_26	,338	,153	,749	-,058

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

No factor ou dimensão 1 podemos verificar que este é constituído pelos itens 1, 2, 5, 6, 7, 15, 18, 19, 22, 23 e 24. O factor ou dimensão 2 é constituído pelos itens 3, 9, 13, 14, 20 e 21. No que respeita ao factor ou dimensão 3, este é constituído pelos itens 4, 10, 25 e 26. Por fim, o factor ou dimensão 4 é constituído pelos itens 8, 11, 16 e 17.

Relativamente às três dimensões inicialmente definidas como base para a construção do questionário, verificou-se que, no que respeita à *percepção*, existe uma variância de respostas entre os 32 e os 55 (correspondendo a uma média de respostas de 42,3 com um desvio-padrão de 3,72). Relativamente à *credibilidade*, as respostas dadas pelos estudantes variam entre os 18 e os 29, o que corresponde a uma média de respostas de 22,68 tendo em conta um desvio-padrão de 2,15. Finalmente em relação ao *impacto*, a variância de respostas dos estudantes situa-se entre os 26 e os 39, correspondendo a uma média de respostas de 32,7 com um desvio-padrão de 2,82.

Tabela 6: Variância de Respostas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Percepção	115	32	55	42,31	3,721
Credibilidade	117	18	29	22,68	2,152
Impacto	116	26	39	32,70	2,826
Valid N (listwise)	112				

Como a amostra foi recolhida com recurso a estudantes de diferentes cursos, tornou-se importante verificar se existem diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes cursos relativamente à percepção de eficácia do *feedback* externo, com base nas três dimensões. Para isso foi realizada uma ANOVA para perceber essas mesmas diferenças. A ANOVA trata-se de uma análise de variância onde se agruparam, neste caso, os cursos existentes na amostra e os itens que constituem cada dimensão do questionário, com o objectivo de perceber se existem variações significativas nas respostas dos estudantes dos diferentes cursos.

Através dessa análise foi possível verificar que independentemente do curso em que os estudantes ingressam, não existem diferenças significativas relativamente à importância que estes atribuem ao *feedback* a um nível de significância de .05.(**VER ANEXO 3**)

Devido ao facto de o questionário aplicado nesta investigação ter sido construído de raiz, foi necessário estudar as suas características psicométricas.

Foi possível verificar que existe uma correlação positiva entre as 3 dimensões enunciadas.

Tabela 7: Correlações entre Dimensões

		Percepção	Credibilidade	Impacto
Percepção	Pearson Correlation	1	,590**	,518**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	115	114	113
Credibilidade	Pearson Correlation	,590**	1	,555**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	114	117	115
Impacto	Pearson Correlation	,518**	,555**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	113	115	116

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Na Tabela 7 é verifica-se relativamente à *percepção* uma correlação de .59 entre com a *credibilidade* e de .51 com o *impacto*. No que respeita à *credibilidade*, esta apresenta uma correlação de .59 com a *percepção* e de .55 com o *impacto*. Também o *impacto* apresenta uma correlação positiva de .51 com a *percepção* e de .55 com a *credibilidade*, a um grau de confiança de .99.

No mesmo sentido e no que concerne à Consistência Interna de cada uma das dimensões, pode-se verificar que na escala da *percepção*, a consistência interna, ou seja a consistência ente os 12 itens que a constituem é de $\alpha=.50$. Quanto à *credibilidade*, a consistência interna entre os 6 itens que constituem esta dimensão é de $\alpha=.33$. Relativamente à consistência interna da escala de *impacto*, os 7 itens que constituem esta escala, atribuem-lhe uma consistência interna de $\alpha=.50$

Tendo em conta os resultados acima descritos para a validade do questionário, torna-se importante tentar compreender, qualitativamente, a distribuição das respostas dos estudantes pela escala de respostas. Assim é possível obter uma perspectiva qualitativa da pertinência dos itens inseridos no questionário.

Tabela 8: Distribuição das respostas pela escala de resposta em %

Itens	Escala de Resposta					
	DT	D	NC/ ND	C	CT	NR
6.1. É importante para o desenvolvimento da minha aprendizagem discutir ideias com os professores.		1,7%	4,2%	52,5%	41,5%	
6.2. É difícil realizar as tarefas sem receber informações detalhadas dos professores.	,8%	2,5%	13,6%	49,2%	33,9%	
6.3. Depois de terminar uma tarefa espero que o professor fale comigo sobre ela.	,8%	4,2%	13,6%	51,7%	28,8%	,8%
6.4. Considero que alguns professores potenciam as minhas aprendizagens.		3,4%	7,6%	64,4%	24,6%	
6.5. Penso que o <i>feedback</i> é um elemento importante para a minha aprendizagem.			1,7%	46,6%	51,7%	
6.6. É mais eficaz para mim quando o professor me dá <i>feedback</i> relativamente à nota que tive.			4,2%	42,4%	53,4%	
6.7. Valorizo as informações dadas pelos professores, quando a minha aprendizagem depende das mesmas.			5,1%	45,8%	49,2%	
6.8. Considero que o <i>feedback</i> dado pelos professores corresponde aos critérios de avaliação.		11,0%	34,7%	44,1%	10,2%	
6.9. Sinto-me mais confortável quando o professor me dá <i>feedback</i> individualmente.		2,5%	18,6%	47,5%	31,4%	
6.10. Acho que o <i>feedback</i> dado em grupo é mais enriquecedor do que o <i>feedback</i> individual.	16,1%	34,7%	32,2%	16,9%		
6.11. Quando não concordo com os métodos de avaliação dos professores, é mais difícil para mim concordar com o <i>feedback</i> que recebo.	1,7%	5,9%	32,2%	47,5%	12,7%	
6.12. Considero que o <i>feedback</i> fornecido ao longo da minha experiência académica vai ter implicações nas tomadas de decisão profissionais.		5,1%	15,3%	55,1%	24,6%	
6.13. Considero que a relação que mantenho com os professores influencia as minhas aprendizagens.	,8%	9,3%	8,5%	55,1%	26,3%	
6.14. Mesmo que o professor não me forneça <i>feedback</i> , consigo fazer uma auto-avaliação do meu desempenho na tarefa.	,8%	9,3%	20,3%	60,2%	9,3%	
6.15. A eficácia do <i>feedback</i> depende da forma como o professor o comunica.		1,7%	5,9%	64,4%	28,0%	
6.16. Se considerar o <i>feedback</i> fornecido irrelevante para a minha aprendizagem, não lhe atribuo importância.	7,6%	23,7%	26,3%	33,9%	8,5%	
6.17. Quando o <i>feedback</i> é diferente da nota que recebi, não lhe dou importância.	9,3%	52,5%	23,7%	12,7%	,8%	,8%
6.18. Prefiro que o <i>feedback</i> seja dado por escrito do que oralmente.	16,9%	49,2%	24,6%	7,6%		1,7%
6.19. Se não compreender a mensagem dada através do <i>feedback</i> , ignoro-a.	16,1%	59,3%	16,1%	6,8%	1,7%	
6.20. Não é possível melhorar a minha aprendizagem sem <i>feedback</i> .	6,8%	21,2%	22,0%	36,4%	12,7%	,8%
6.21. Quando não sei o que os professores esperam de mim em determinada tarefa, tenho dificuldade em realizá-la.	,8%	13,6%	20,3%	50,0%	15,3%	

6.22. O <i>feedback</i> dá-me orientações para poder melhorar as minhas aprendizagens (futuras).			4,2%	48,3%	47,5%	
6.23. Quando recebo <i>feedback</i> do professor, vejo-o como uma crítica construtiva.		1,7%	5,9%	62,7%	29,7%	
6.24. O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a monitorizar a minha aprendizagem.		,8%	5,1%	65,3%	28,0%	,8%
6.25. O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a executar tarefas.	,8%	1,7%	7,6%	64,4%	25,4%	
6.26. O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a planificar as minhas tarefas.		1,7%	8,5%	60,2%	29,7%	

Na Tabela 2 pode-se verificar a distribuição das respostas dos estudantes, pelos diferentes itens do questionário, em percentagem. Os itens que apresentam uma maior distribuição de repostas pela escala do questionário (**DT**- Discordo Totalmente; **D**- Discordo; **NCND**- Não Concordo nem Discordo; **C**- Concordo; **CT**-Concordo Totalmente) são os itens 6.2, 6.3, 6.10, 6.11, 6.13, 6.14, 6.17, 6.18, 6.19, 6.20, 6.21 e 6.25). Alguns estudantes não responderam totalmente ao questionário, reflectindo-se nas percentagens apresentadas na coluna **NR** (Não respondem).

Nos restantes itens pode-se verificar uma distribuição pouco uniforme de respostas dos estudantes.

2. Origem do *feedback*

Através da análise de conteúdo, é possível categorizar as respostas dos estudantes tendo como tema a *origem do feedback*, ou seja, os estudantes associam o *feedback* a uma determinada fonte, ou não, e dependendo dessa fonte confere-lhe características específicas, como características auto-regulatórias.

Tabela 9: Categorias da origem do *feedback*

Tema	Categorias	Subcategorias
Origem do <i>feedback</i>	1.Sem Fonte	<i>“Informação, opinião ou crítica”</i>
		<i>“Informação, opinião ou crítica que permite melhorar”</i>
		<i>“Informação, opinião ou crítica sobre o resultado”</i>
		<i>“Informação, opinião ou crítica sobre o desempenho”</i>
	2.Docente	<i>“Informação, opinião ou crítica”</i>
		<i>“Informação, opinião ou crítica sobre o resultado”</i>
		<i>“Informação, opinião ou crítica sobre o desempenho”</i>
		<i>“Informação, opinião ou crítica sobre o resultado que permite melhorar”</i>
		<i>“Informação, opinião ou crítica sobre o desempenho que permite melhorar”</i>
		<i>“Informação, opinião ou crítica de qualidade”</i>
	3.Pares	<i>“Informação, opinião ou crítica dada pelos pares”</i>
		<i>“Informação, opinião ou crítica dada pelos pares sobre o desempenho”</i>
	4.Outras Fontes	<i>Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes”</i>
		<i>“Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes que permite melhorar”</i>
		<i>“Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes sobre o desempenho”</i>
		<i>“Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes sobre o resultado que permite melhorar”</i>
		<i>“Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes sobre o desempenho que permite melhorar”</i>
		<i>“Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes com características auto-regulatórias”</i>

Como se pode verificar na Tabela 9, existem 4 origens para o *feedback*: *sem fonte, docente, pares e outras fontes*. O *feedback* é, de um modo geral, assumido pelos estudantes como uma “informação, opinião ou crítica” que pode ser associada ao

resultado ou ao desempenho face a determinada tarefa, assim como tendo características que permitem ao estudante melhorar e adequar os seus conhecimentos, ou seja, a características auto-regulatórias. **(VER ANEXO 4)**

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente foram mencionados um conjunto de objectivos aos quais esta investigação pretende responder. Seguidamente serão discutidos os resultados obtidos, à luz dos objectivos definidos.

1. Redefinição das dimensões do questionário

O primeiro objectivo desta investigação passa por tentar perceber se o questionário construído para avaliar a eficácia do *feedback*, é um questionário com características psicométricas adequadas para ser considerado um instrumento válido. Juntamente com este objectivo, surge um outro que passa pela eventual identificação de novas dimensões emergentes que interfiram com a eficácia do *feedback*.

Como já foi referido, a construção deste questionário teve como base três dimensões consideradas necessárias para a eficácia do *feedback*.

O facto de através do tratamento estatístico, terem emergido 8 dimensões, que posteriormente foram agrupados em 4 grandes dimensões, contrariamente ao modelo conceptual adoptado, remete-nos para a possibilidade de existirem algumas lacunas na construção do questionário, nomeadamente ao nível da construção dos itens. Alguns dos itens parecem apresentar alguma tendência para conduzir os estudantes a responderem de determinada forma (**VER ANEXO 5**).

É possível verificar que, por exemplo, o item 5 do questionário “*Penso que o feedback é um elemento importante para a minha aprendizagem*” é um item que conduz os estudantes a responderem principalmente com Concordo e Concordo Totalmente.

Tabela 10: Frequência de respostas – item 5

		Frequência	Porcentagem
Valid	nao concordo nem discordo	2	1,7
	Concordo	55	46,6
	Concordo Totalmente	61	51,7
	Total	118	100,0

Este aspecto remete-nos para a possibilidade deste item impossibilitar respostas do tipo Discordo e Discordo Totalmente, devido à sua natureza.

Contrariamente a este item, o item 16 é um bom exemplo de como os restantes itens do questionário se “devem comportar” pois permite uma maior variância de respostas entre os estudantes.

Tabela 11: Frequência de respostas – item 16

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo Totalmente	9	7,6
	Discordo	28	23,7
	nao concordo nem discordo	31	26,3
	Concordo	40	33,9
	Concordo Totalmente	10	8,5
	Total	118	100,0

Este item é um bom exemplo no que respeita ao comportamento do item face à variância de respostas, onde podemos constatar que os extremos das escalas são os menos escolhidos pelos estudantes, concentrando-se a maioria das respostas, na fracção central da escala.

Após esta constatação, é necessário tentar compreender se os itens que se agrupam nas 4 dimensões emergentes do tratamento estatístico são possíveis de agrupar, visando formar novas ou as mesmas categorias.

Para a construção do questionário e através das 3 dimensões *percepção*, *credibilidade* e *impacto* do *feedback*, os itens estavam distribuídos da seguinte forma pelas dimensões.

Tabela 12: Nº Itens por Dimensão do Questionário Inicial

Dimensões	Itens
<i>Percepção</i>	<p>6.2. É difícil realizar as tarefas sem receber informações detalhadas dos professores.</p> <p>6.5. Penso que o <i>feedback</i> é um elemento importante para a minha aprendizagem.</p> <p>6.7. Valorizo as informações dadas pelos professores, quando a minha aprendizagem depende das mesmas.</p> <p>6.8. Considero que o <i>feedback</i> dado pelos professores corresponde aos critérios de avaliação.</p> <p>6.9. Sinto-me mais confortável quando o professor me dá <i>feedback</i> individualmente.</p> <p>6.10. Acho que o <i>feedback</i> dado em grupo é mais enriquecedor do que o <i>feedback</i> individual.</p> <p>6.14. Mesmo que o professor não me forneça <i>feedback</i>, consigo fazer uma auto-avaliação do meu desempenho na tarefa.</p> <p>6.15. A eficácia do <i>feedback</i> depende da forma como o professor o comunica.</p> <p>6.18. Prefiro que o <i>feedback</i> seja dado por escrito do que oralmente.</p> <p>6.19. Se não compreender a mensagem dada através do <i>feedback</i>, ignoro-a.</p> <p>6.20. Não é possível melhorar a minha aprendizagem sem <i>feedback</i>.</p> <p>6.21. Quando não sei o que os professores esperam de mim em determinada tarefa, tenho dificuldade em realizá-la.</p>
<i>Credibilidade</i>	<p>6.1. É importante para o desenvolvimento da minha aprendizagem discutir ideias com os professores.</p> <p>6.4. Considero que alguns professores potenciam as minhas aprendizagens.</p> <p>6.11. Quando não concordo com os métodos de avaliação dos professores, é mais difícil para mim concordar com o <i>feedback</i> que recebo.</p> <p>6.13. Considero que a relação que mantenho com os professores influencia as minhas aprendizagens.</p> <p>6.17. Quando o <i>feedback</i> é diferente da nota que recebi, não lhe dou importância.</p> <p>6.23. Quando recebo <i>feedback</i> do professor, vejo-o como uma crítica construtiva.</p>
<i>Impacto</i>	<p>6.3. Depois de terminar uma tarefa espero que o professor fale comigo sobre ela.</p> <p>6.6. É mais eficaz para mim quando o professor me dá <i>feedback</i> relativamente à nota que tive.</p> <p>6.12. Considero que o <i>feedback</i> fornecido ao longo da minha experiência académica vai ter implicações nas tomadas de decisão profissionais.</p> <p>6.16. Se considerar o <i>feedback</i> fornecido irrelevante para a minha aprendizagem, não lhe atribuo importância.</p> <p>6.22. O <i>feedback</i> dá-me orientações para poder melhorar as minhas aprendizagens (futuras).</p> <p>6.24. O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a monitorizar a minha aprendizagem.</p> <p>6.25. O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a executar tarefas.</p>

No questionário aplicado e para a dimensão da **percepção**, existem 12 itens que a avaliam. Para avaliar a **credibilidade**, o questionário possui 6 itens, enquanto que para a dimensão do **impacto**, o questionário possui 8 itens.

No entanto, a emergência de 4 dimensões através do tratamento estatístico, surge uma reorganização dos itens pelas dimensões, como se pode constatar a seguir.

Tabela 13: Nº Itens por Dimensão Emergente

Dimensões Emergentes	Itens
1	<p>6.1. É importante para o desenvolvimento da minha aprendizagem discutir ideias com os professores.</p> <p>6.2. É difícil realizar as tarefas sem receber informações detalhadas dos professores.</p> <p>6.5. Penso que o <i>feedback</i> é um elemento importante para a minha aprendizagem.</p> <p>6.6. É mais eficaz para mim quando o professor me dá <i>feedback</i> relativamente à nota que tive.</p> <p>6.7. Valorizo as informações dadas pelos professores, quando a minha aprendizagem depende das mesmas.</p> <p>6.15. A eficácia do <i>feedback</i> depende da forma como o professor o comunica</p> <p>6.18. Prefiro que o <i>feedback</i> seja dado por escrito do que oralmente.</p> <p>6.19. Se não compreender a mensagem dada através do <i>feedback</i>, ignoro-a.</p> <p>6.22. O <i>feedback</i> dá-me orientações para poder melhorar as minhas aprendizagens (futuras).</p> <p>6.23. Quando recebo <i>feedback</i> do professor, vejo-o como uma crítica construtiva.</p> <p>6.24. O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a monitorizar a minha aprendizagem.</p>
2	<p>6.3. Depois de terminar uma tarefa espero que o professor fale comigo sobre ela.</p> <p>6.9. Sinto-me mais confortável quando o professor me dá <i>feedback</i> individualmente</p> <p>6.13. Considero que a relação que mantenho com os professores influencia as minhas aprendizagens.</p> <p>6.14. Mesmo que o professor não me forneça <i>feedback</i>, consigo fazer uma auto-avaliação do meu desempenho na tarefa.</p> <p>6.20. Não é possível melhorar a minha aprendizagem sem <i>feedback</i>.</p> <p>6.21. Quando não sei o que os professores esperam de mim em determinada tarefa, tenho dificuldade em realizá-la.</p>
3	<p>6.4. Considero que alguns professores potenciam as minhas aprendizagens.</p> <p>6.10. Acho que o <i>feedback</i> dado em grupo é mais enriquecedor do que o <i>feedback</i> individual.</p> <p>6.25. O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a executar tarefas.</p>
4	<p>6.8. Considero que o <i>feedback</i> dado pelos professores corresponde aos critérios de avaliação.</p> <p>6.11. Quando não concordo com os métodos de avaliação dos professores, é mais difícil para mim concordar com o <i>feedback</i> que recebo.</p> <p>6.16. Se considerar o <i>feedback</i> fornecido irrelevante para a minha aprendizagem, não lhe atribuo importância.</p> <p>6.17. Quando o <i>feedback</i> é diferente da nota que recebi, não lhe dou importância.</p>

A **dimensão 1** é constituída por 11 itens, a **dimensão 2** por 6 itens, a **dimensão 3** por 3 itens e a **dimensão 4** por 4 itens.

Numa tentativa inicial de categorizar as quatro dimensões emergentes, e devido à natureza dos itens que nela se incluem é possível categorizar esta primeira dimensão como *percepção*, ou seja, a importância e significado individual que os estudantes

atribuem ao *feedback*, similarmente ao que acontecia nas dimensões iniciais. A segunda dimensão poderá ser designada por *expectativa* em relação ao *feedback*, em que os estudantes antecipam as consequências do facto de não possuírem *feedback* face ao seu trabalho, assim como a forma como lidam com o facto de não manterem contacto com este.

Relativamente à terceira dimensão, apesar de contemplar um número reduzido de itens pode ser tenuemente designado por *potencialidades do feedback*, onde se considera que o *feedback* fornecido potencia a aprendizagem. Finalmente a quarta dimensão pode ser denominada por *critérios de atribuição do feedback*, onde os estudantes associam somente o *feedback* aos critérios de avaliação praticados pelos docentes, existindo uma desvalorização do mesmo quando este não corresponde a esses mesmos critérios.

No entanto estas são as tentativas iniciais de redefinir e categorizar as dimensões emergentes, que poderão e deverão sofrer alterações e redefinições.

Estes resultados sugerem que será necessário re-operacionalizar as dimensões, tornando-as mais exclusivas e melhor definidas. Esta re-operacionalização também é sugerida pelas correlações positivas existentes entre as três dimensões. Ou seja, o facto de existirem correlações positivas entre as dimensões iniciais, significa que estas não estão realmente bem definidas levando à existência de apenas uma dimensão mais geral.

A consistência interna dos itens que definem cada dimensão também aponta nesse sentido. O facto de esta consistência não ser significativa, aponta para o facto de existir também a necessidade de reformular os itens que compõem cada dimensão, de forma a torná-los mais claros e precisos.

2. Concepções dos estudantes sobre o significado do *feedback*

Esta investigação também apresenta como objectivos, perceber a importância que os estudantes do Ensino Superior atribuem ao *feedback*, assim como identificar factores que os estudantes do Ensino Superior associam ao *feedback*. Para isso foi realizada uma análise de conteúdo à questão aberta “o que significa *feedback* para mim?”, de forma a perceber características que os estudantes do ensino superior atribuem ao *feedback*.

Através da análise de conteúdo, o *feedback* é considerado pelos estudantes como “uma informação, opinião ou crítica” que varia na sua origem, sendo que as respostas recolhidas apresentam os seguintes indicadores.

Tabela 14: Indicadores das concepções dos estudantes sobre o significado do *feedback*

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Nº de Respostas	Porcentagem (%)
Origem do Feedback	Sem fonte	Informação opinião ou crítica sem fonte	- Crítica sobre o trabalho; - Consequência do que se faz; - Informação de como se faz determinada tarefa	35	31,9%
		Informação opinião ou crítica que permite melhorar	- Conhecimento sobre o que se pode melhorar; - Aperfeiçoamento	8	7,3%
		Informação opinião ou crítica sobre o resultado	- Retorno sobre resultado em determinada tarefa	6	5,5%
		Informação opinião ou crítica sobre o desempenho	- Retorno sobre o desempenho em determinada tarefa; - Resposta qualitativa	4	3,6%
	Docente	Informação opinião ou crítica dada pelo docente	- Olhar crítico do docente; - Referências transmitidas pelo docente	4	3,6%
		Informação opinião ou crítica sobre o resultado	- Qualidade do produto	4	3,6%
		Informação opinião ou crítica	- Qualidade do processo	5	4,5%

		sobre o desempenho			
		Informação opinião ou crítica sobre o resultado que permite melhorar	- Informação sobre erros para melhorar o resultado; - Justificação do resultado para melhorar	3	2,7%
		Informação opinião ou crítica sobre o desempenho que permite melhorar	- Informação qualitativa que permite melhorar; - Acesso a aspectos do desempenho para melhorar	8	7,3%
		Informação, opinião ou crítica de qualidade	- Características para um “bom” <i>feedback</i>	2	1,8%
	Pares	Informação opinião ou crítica dada pelos pares	- Troca de informação	1	0,9%
		Informação, opinião ou crítica sobre o desempenho	- Transmissão de conhecimentos qualitativos	1	0,9%
	Outras Fontes	Informação opinião ou crítica com outras fontes	- Opinião de uma fonte mais experiente ou não associada ao contexto educativo	20	18,3%
		Informação, opinião ou crítica permite melhorar	- Opinião de uma fonte não especificada que permite melhorar	1	0,9%
		Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes sobre o resultado	- Opinião de um avaliador sobre o resultado de determinada tarefa	1	0,9%
		Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes sobre o desempenho	- Ideia qualitativa sobre a performance em determinada tarefa	2	1,8%
		Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes sobre o resultado que permite melhorar	- Justificação de um resultado	1	0,9%
		Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes sobre o desempenho que permite melhorar	- Informação qualitativa sobre o desempenho que permite melhorar; - Monitorização	2	1,8%

		Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes com características auto-regulatórias	- <i>Feedback</i> como auto-regulador da aprendizagem	2	1,8%
--	--	---	---	---	------

É importante referir que dos 118 alunos da amostra total, 8 respostas à questão aberta “o que significa *feedback* para mim?” foram excluídas. Estas exclusões tiveram como critério a ilegibilidade da caligrafia e a não resposta a esta questão. Assim as percentagens apresentadas foram obtidas a partir de uma amostra de 110 estudantes.

Os indicadores que emergem na Tabela 14 transmitem a natureza das respostas dos estudantes à questão “o que significa *feedback* para mim?”, que podem ser consultadas na íntegra, no **ANEXO 4**.

Através desta tabela, podemos ainda verificar que as diferentes categorias existentes face à origem do *feedback*, apresentam subcategorias que fornecem indicações relativamente ao carácter auto-regulatório do *feedback*. Ou seja, apesar de nem todos os estudantes considerarem ou pelo menos identificarem essas características, estas existem e podem ser agrupadas da seguinte forma:

Tabela 15: Agrupamento das categorias e subcategorias da análise de conteúdo que reflectem aspectos auto-regulatórios do *feedback*

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Origem do <i>Feedback</i>	Sem fonte	Informação opinião ou crítica que permite melhorar	-Conhecimento sobre o que se pode melhorar; - Aperfeiçoamento
	Docente	Informação opinião ou crítica sobre o resultado que permite melhorar	- Informação sobre erros para melhorar o resultado; - Justificação do resultado para melhorar
		Informação opinião ou crítica sobre o desempenho que permite melhorar	-Informação qualitativa que permite melhorar; - Acesso a aspectos do desempenho para melhorar

	Outras Fontes	Informação, opinião ou crítica permite melhorar	- Opinião de uma fonte não especificada que permite melhorar
		Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes sobre o resultado que permite melhorar	- Justificação de um resultado
		Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes sobre o desempenho que permite melhorar	- Informação qualitativa sobre o desempenho que permite melhorar;
		Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes com características auto-regulatórias	- <i>Feedback</i> como auto-regulador da aprendizagem

22,7% dos estudantes enunciam características auto-regulatórias do *feedback*, ao referirem que o seu fornecimento, independentemente da fonte, permite-lhe compreender aspectos que pode e deve melhorar em aprendizagens futuras.

Assim podemos concluir que apesar de uma baixa percentagem de estudantes referir aspectos auto-regulatórios do *feedback*, esta noção é um ponto de partida, para que, de um ponto de vista educacional, o *feedback* seja cada vez mais uma mais-valia para os docentes e estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Hattie e Timperley (2007) definem *feedback* como uma informação que pode ser proveniente de inúmeras fontes, sendo considerada como uma consequência de determinado desempenho do indivíduo em determinada tarefa. Assim torna-se necessário que o *feedback* surja como uma prática recorrente e contínua ao longo de uma ou mais tarefas. Assim surge uma diferença entre o fornecimento de *feedback* ao indivíduo e as orientações que são dadas para conclusão da tarefa.

Numa perspectiva educacional, a contemplação do *feedback* como prática recorrente e contínua vai ao encontro do conceito de desenvolvimento da autonomia do estudante e de uma aprendizagem auto-regulada, que lhe permita adequar, adaptar e conceber novas estratégias metacognitivas que favoreçam o sucesso académico e pessoal.

Como já foi referido, o *feedback* interno é uma estratégia metacognitiva que pode ser fomentada ou desenvolvida através do fornecimento de *feedback* externo. Esta transformação de *feedback* externo em *feedback* interno permite que o estudante seja capaz de reflectir sobre o seu desempenho, proporcionando-lhe, através da apropriação da informação transmitida, a oportunidade de regular a sua aprendizagem de forma autónoma.

Nesta investigação optou-se por uma abordagem tanto quantitativa como qualitativa, sendo que a primeira foi conseguida através da aplicação do questionário construído para o efeito, tendo como base o modelo de Poulos e Manhony (2008) em que o *feedback* só é eficaz quando contempla as dimensões da *percepção*, *credibilidade* e *impacto*, e a segunda através de uma análise de conteúdo a uma resposta aberta, colocada aos estudantes.

Foi utilizada uma amostra de 118 estudantes do Ensino Superior de diferentes cursos, onde todos frequentavam o 3º ano do 1º Ciclo.

Verificou-se que o questionário apresenta algumas limitações ao nível das suas características psicométricas, nomeadamente ao nível da organização dos itens que o constituem, assim como ao nível das dimensões acima descritas, que apresentam uma correlação positiva entre elas, demonstrando que estas ainda não possuem características discriminatórias em relação umas às outras, que permitam conceber as mesmas como distintas. Também se verificaram a emergência de quatro dimensões em vez das três esperadas, que reforçam esta ideia.

Esta investigação trata-se de um estudo pioneiro sobre o *feedback*, e surge também como tentativa de construir um questionário que facilite a avaliação da sua eficácia no Ensino Superior, valorizando também a sua importância e relevância no contexto educacional.

Independentemente das limitações relativamente às características psicométricas do questionário, foi possível constatar, através da análise de conteúdo que alguns estudantes percebem o *feedback* como tendo características auto-regulatórias face às suas aprendizagens. Este aspecto enfatiza a importância que o *feedback*, como prática educativa, possui para a autonomia dos estudantes.

É importante referir que o facto de os estudantes não considerarem o *feedback* como auto-regulatório pode estar relacionado com o fraco contacto que estes possuem com esta prática – de forma explícita - ao nível do ensino, uma vez que a amostra utilizada é de estudantes do 3º ano, podendo existir diferenças relativamente aos estudantes de outros anos.

Também é necessário reflectir sobre o facto de que toda e qualquer informação dada pelo docente ou por outra fonte, é considerada como *feedback*, ou seja, estamos

constantemente a receber *feedback* do contexto. No entanto o facto de os estudantes não percepcionarem o *feedback* externo como auto-regulatório ou como promotor da sua aprendizagem, pode dever-se ao facto de quando o recebem, a informação não é percepcionada como *feedback* em si, por não existir referência a este nome. Ou seja, se um aluno não é capaz de perceber a importância e o conteúdo do *feedback* que lhe é fornecido é provável que este não compreenda ou perceba que realmente recebeu *feedback* ao longo da tarefa (Weaver, 2006)

Implicações desta investigação para a prática educativa e linhas de investigação futuras

Tendo em conta as bases teóricas em que assentou esta investigação, assim como os resultados obtidos relativamente ao *feedback*, pode-se constatar que este é uma prática educativa que apoia o desenvolvimento auto-regulado dos estudantes, ajudando-os a alcançar o sucesso académico e pessoal, assim como a motivarem-se mais para a aprendizagem.

O *feedback* fornecido aos estudantes deve possuir características específicas, que o ajudem a assimilar a informação concedida, apropriando-se da mesma da forma mais adequada possível para o contexto em que se insere. Ao longo desta investigação o foco atribuído ao *feedback* prendeu-se com as dimensões necessárias para a sua eficácia, a percepção, a credibilidade e o impacto. No entanto existem outras características que também são importantes para que o *feedback* promova uma aprendizagem auto-regulada.

Segundo Nichol e Macfarlane-Dick (2006), existem sete princípios fundamentais para que o *feedback* seja uma “boa” prática educativa. Princípios esses que devem ser tomados em consideração pelos docentes, visando fornecer cada vez mais um bom *feedback* aos estudantes. Assim, o *feedback* ajuda a:

- a) *Clarificar características de um bom desempenho dos estudantes*
- b) *Desenvolver competências de auto-avaliação/reflexão*
- c) *Fornecer aos estudantes informação de qualidade sobre a sua aprendizagem;*
- d) *Encorajar a discussão e o diálogo entre docentes e pares;*
- e) *Encoraja o surgimento de crenças motivacionais positivas e auto-estima;*
- f) *Criar uma ponte entre o desempenho actual do aluno e o desejável;*

g) *Gerar informação para os docentes que o ajudam a melhorar*

Desta forma, os docentes ajudam os estudantes a auto-regular a sua aprendizagem, ajudando simultaneamente o docente a perceber as suas limitações, visando melhorar a sua prática de ensino. Então, o fornecimento do *feedback* por parte do docente aos seus estudantes surge como auto-regulador para ambos.

Os resultados obtidos nesta investigação surgem nesse sentido, nomeadamente ao nível da percepção de características auto-regulatórias do *feedback* por parte dos estudantes.

Se os estudantes, ao receberem *feedback* não estão presentes alguns dos princípios referidos por Nichol e Macfarlane-Dick (2006) para que o *feedback* seja de qualidade, é natural que não compreendam em que sentido o *feedback* pode melhorar as suas aprendizagens.

Esta investigação trata-se de um estudo pioneiro, na tentativa de construir um questionário que avalie as características necessárias para que o *feedback* seja considerado uma prática educativa eficaz, na promoção de uma aprendizagem Auto-regulada.

O questionário construído trata-se de um ponto de partida, uma base, para a construção de um questionário mais adequado nas suas características psicométricas, que permitam concluir a necessidade de implementar um melhor *feedback* ao nível do Ensino Superior.

Para além de, em estudos futuros, ser fulcral redefinir as dimensões e os itens propostos nesta investigação, de forma a transformar o questionário num instrumento mais coeso, assim como contemplar e incluir os sete princípios para uma boa prática de *feedback* de Nichol e Macfarlane-Dick (2006), seria importante considerar outras

investigações que tornariam a compreensão deste tema do *feedback* mais claro. Nesse sentido sugiro:

- Estudar as diferenças existentes numa amostra de estudantes do mesmo curso mas em anos de escolaridade diferentes, por exemplo, 3º e 4º ano de Psicologia;
- Estudar as diferenças existentes na apropriação do *feedback* entre sexos;
- Realizar um estudo longitudinal com estudantes do 1º ano de determinado curso, e perceber as diferenças de apropriação do *feedback* ao longo do percurso académico.

REFERÊNCIAS

- Amaral, A. & Rosa, M. (2004). A alteração do relacionamento entre as instituições do Ensino Superior e o Estado e as suas consequências em torno da qualidade. In *Seminário consequências institucionais da avaliação das Universidades Públicas* (1-43). Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Amaral, A. (1998). *Sistemas Europeus de avaliação da qualidade*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas/CIPES.
- Baker L. & Brown. L (1984). Metacognitive Skills and Reading. Em Pearson, D., Barr, R., Kamil, M., & Mosenthal, P. (eds.). *Handbook of Reading research* (353-394). New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. Consultado em <http://www.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=jigL8xjo2nkC&oi=fnd&pg=PA353&dq=Baker+e+Brown+%281984%29&ots=Att4J6cEF&sig=xPcXlv1PRkHzcBagh7rz5vtCz4#v=onepage&q&f=false>
- Bardin, L. (1995). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70. (obra original publicada em 1977).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Butler, D. & Winne, P. (1995). *Feedback* and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 63, 245-281
- Chu, S., Jamieson-Noel, D. & Winne, P. (2000). The role of *feedback* on studying. Achievement and Calibration. *Educational Research Association*
- Damas, J. & Ketele, J. (1985). Observar para Avaliar. Livraria Almedina
- Efklikes, A. (2008). Metacognition: Defining it's facets and Levels of Function in Relation to Self-Regulation and Co-regulation. *European Psychologist*, 13, 277-287.

- Estrela, A. & Ferreira, J. (org.) (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa. Consultado em 01/06/2011 em www.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=5NCbejGLocYC&oi=fnd&pg=PA7&dq=INVESTIGA%C3%87%C3%83O+EM+EDUCA%C3%87%C3&83O:+M%C3%89TODOS+E+T%CE%89CNICAS&ots=hMfjx0VmTX%sig=_i9oSGyIdgwbYR_3NpBopOkeH0y#v=onepage&q&f=false
- Freire, L. (2009). Auto-Regulação da Aprendizagem. *Ciências e Cognição*, 2, 276-286.
- Gauthier, B. (2003). *Investigação Social: da problemática à colheita de dados*. Luso Ciência, 3ª Edição, Loures.
- Ilies, R. & Judge, T. (2005). Goal Regulation Across Time: The Effects of *feedback* and Affect. *Journal of Applied Psychology*, 3, 453-467.
- Joseph, N. (2010). Metacognition Needed: Teaching middle and high school students to develop strategic learning skills, 99-103.
- Kaplan, A. (2008). Clarifying Metacognition, Self-Regulation, and Self-regulated Learning: What's the Purpose? *Educational Psychology Review*, 20, 477-484.
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2008). *Feedback* on assessment: Students perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation & Evaluation in Higher Education*, 33, 263-275.
- Lopes Da Silva, A., Veiga Simão, A. M. & Sá, I. (2004). A Auto-regulação da Aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. *Revista Intermeio*, 10, 1-80.
- Morais, N., Almeida, L. & Montenegro, M. (2006). Percepções do ensino pelos estudantes: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 2, 73-86.

- Nichol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good *feedback* practice. *Studies in Higher Education* 31, 199–218.
- Pereira, A. (2008). O Ensino Clínico da Enfermagem médico-cirúrgica: Contributo do *feedback* na promoção de competências auto-regulatórias dos futuros enfermeiros. Tese de Mestrado em Ciências da Educação.
- Poulos, A. & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of *feedback*: the students perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33, 143-154.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 109-116.
- Simões, G. A. (2000). *A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of *feedback*. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Vala, J. (1990). A Análise de Conteúdo. In Santos Silva & Madeireira Pinto (orgs). *Metodologias das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edição Aforntamentos.
- Valente, M., Salema, M., Morais, M. & Cruz, M. (1989). A metacognição. *Revista de Educação*, 1, 47-51.
- Veiga Simão, A. M. (2005). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, 3, 265-289.
- Weaver, M. (2006). Do students Value *Feedback*? Students Perceptions of tutors' written responses. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 31, 379-394.
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. Em:
Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeiner, M. (eds) (2005). *Handbook of self-regulation* (13-39). New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. & Shunk, D. (2001). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives. Second Edition. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

FACULDADE DE PSICOLOGIA

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Mestrado Integrado em Psicologia

Especialização em Psicologia da Educação e Orientação Vocacional

2010/2011

Validação Facial do Questionário

Comentários e Sugestões

Soraia Cristina Morais da Luz

Parâmetros:

- ∂ Linguagem
- ∂ Tempo/ Duração/ Extensão/ Fluência do questionário
- ∂ Impacto Emocional/ Questões sensíveis
- ∂ Interpretação/ Contradições
- ∂ Capacidade de resposta/ quadros de referência
- ∂ Adequação da escala
- ∂ Necessidade de exemplos/redacção dos itens
- ∂ Instruções/ clareza
- ∂ Sugestões de reformulação dos itens/ Acrescentar ao questionário

<i>Bloco</i>	<i>Item</i>	<i>Sugestões/comentários</i>	<i>Fonte</i>
Bloco II	Questão 6: - “Os itens 6.5 e 6.11 parecem-me repetidos.” - Ordenaria, na pergunta, a escala de discordo para concordo		Professores
	Questão 6: - “Seria importante fazer um item onde se pergunta “Não recebo feedback dos professores”. - “Deveriam corrigir os números dos itens desta questão uma vez que estão errados.”		Alunos
	6.1	Pensem nesta questão, será mesmo necessária para medir questões relacionadas com a avaliação e o feedback? Ou será que queriam dizer: “Acho que a minha relação com o professor influencia a minha avaliação?”	Professor
		“ Considero que a relação que mantenho com os professores influencia as minhas aprendizagens ”	Professor
		“Retirava o acho que...”	Aluno

	6.2	Penso que ficaria melhor assim: “Não consigo realizar as tarefas sem receber informações detalhadas do professor. Não se esqueçam que uma questão na negativa vai implicar outros procedimentos no SPSS quando estiverem a analisar os dados. Se puderem colocar as questões na positiva seria mais simples para vocês nessa fase posterior.”	Professor
	6.3	O item parece-me pouco claro	Professor
		Não sei se existe feedback antes da tarefa	Professor
		“Deverão explicar o que é feedback (informação retroactiva) e não partir do pressuposto que todos os participantes irão	Professor

		perceber do que se trata.”	
		“Como é que é possível existir feedback antes da tarefa?”	Aluno
	Sem número	Substituía por: a mesma. ATENÇÃO à pontuação: umas frases têm ponto final, outras não têm. Umas têm vírgulas	Professor
	6.4	“Acho que deveria ficar: De um modo geral acho que os professores potenciam o melhor de mim no que diz respeito à aprendizagem. <u>Ou</u> Acho que alguns professores potenciam o melhor de mim no que diz respeito à aprendizagem.	Professor
		“Esta frase está estranha.”	Professor
		“ Considero que alguns professores	Professor

		potenciam as minhas aprendizagens”	
	6.5	Acho que se repete com o 6.11 e o 6.13	Professor
	6.6	Eu colocaria relativamente e não consoante porque parece que o professor só dá feedback se o aluno tiver uma determinada nota	Professor
	6.8	Reformularia e ficaria: “Valorizo as informações dadas pelos professores, quando a minha aprendizagem depende das mesmas ”	Professor
	6.9	“Considero que o feedback dado pelos professores corresponde aos critérios de avaliação”	Professor
	6.11	Acho que se repete com o 6.5 e o 6.13	Professor
	6.12	“Considero que o feedback dado ao grupo-turma é mais enriquecedor do que o	Professor

		feedback individual”	
	6.13	Acho que se repete com o 6.5 e o 6.11	Professor
		Qual é a diferença entre esta e a 6.11?	Professor
		Retirava as palavras <i>instrumento</i> e <i>aspectos da</i>	Professor
	6.14	Reformularia e ficaria: “Penso que o <i>feedback</i> é importante para o meu futuro profissional”	Professor
		“Penso que o <i>feedback</i> é um factor essencial para o meu futuro profissional”	Professor
	6.15	-“Quando não concordo com as práticas de avaliação ou educativas dos professores é mais difícil para mim concordar com o <i>feedback</i> que recebo”	Professor
		-“Quando não concordo com as práticas dos professores é mais difícil para mim	Professor

		concordar com o <i>feedback</i> que recebo – dos mesmos ou em geral?	
		“Quando discordo das práticas educativas dos professores é mais difícil concordar como o seu <i>feedback</i> ”	Professor
		“Este item é muito extenso, tive de ler duas vezes a mesma afirmação para perceber.”	Aluno
	6.16	Parece-me deslocada em relação às outras afirmações. Também é muito extensa	Professor
		Reformularia e ficaria: “Acho que o <i>feedback</i> fornecido ao longo da minha experiência académica no Ensino Superior vai-se reflectir na minha capacidade de tomar decisões na minha profissão. ”	Professor
		“Considero que o <i>feedback</i> fornecido ao	Professor

		longo da minha experiência acadêmica vai ter implicações nas tomadas de decisão profissionais”	
	6.17	Eu colocaria: “É importante para a minha aprendizagem discutir ideias com os professores.”	Professor
		Discutir ideias com os professores é importante para o desenvolvimento das minhas aprendizagens	Professor
	6.18	“Mesmo que o professor não me forneça <i>feedback</i> , consigo fazer a minha auto-avaliação do trabalho que realizei. ”	Professor
		“Mesmo que o professor não me forneça <i>feedback</i> , considero que sou capaz de me avaliar ”.	Professor
		Não percebo este item	Professor
		Eu colocaria assim:	Professor

		“Considero que fui bem sucedido na tarefa mesmo se o professor não me forneça feedback”	
	6.20	Eu colocaria: “Não consigo trabalhar sem receber feedback.”	Professor
	6.21	“Acho que deveriam reformular a frase. Deveriam por: “Se considerar o feedback fornecido irrelevante...”	Aluno
	6.22	“Quando o <i>feedback</i> é diferente da nota que recebi, não lhe dou importância”	Professor
	6.24	Reformularia e ficaria: “Se não compreender a mensagem dada através do <i>feedback</i> ignoro-a”	Professor
	6.25	Reformularia e ficaria: “não é possível melhorar a minha Aprendizagem, sem feedback”	Professor
	6.29	“Concordo? Ou é assim ou não é...”	Professor

	6.32	“O feedback dá-me orientações para poder melhorar as minhas aprendizagens (futuras)”	Professor
	6.33	Reformularia e ficaria: “Quando recebo <i>feedback</i> do professor vejo-o como uma crítica construtiva”.	Professor
		“Quando recebo feedback vejo-o normalmente como uma crítica construtiva.”	Professor
	Questão 7: - Colocaria esta pergunta no início da 2ª parte para os alunos reflectirem antes de responderem aos itens relativamente ao feedback.		Professor
	Questão 7: - “Fazia mais sentido para mim que esta pergunta estivesse antes da pergunta 6, isto porque assim faz-me pensar primeiro no que é o feedback para mim e depois de ter essa ideia clara na minha cabeça, respondia então à pergunta 6. Acho que facilitava.”		Aluno
	Questão 8: Colocaria esta pergunta no início da 2ª parte para os alunos reflectirem antes de		Professor

	responderem aos itens relativamente ao feedback	
--	--	--

COMENTÁRIOS GERAIS	
PROFESSORES	ALUNOS
<p>Considerem os 4 itens seguintes:</p> <p>A. O feedback do professor ajuda-me a planificar as minhas tarefas.</p> <p>B. O feedback do professor ajuda-me a monitorizar a minha aprendizagem.</p> <p>C. O feedback do professor ajuda-me a auto-avaliar o meu desempenho.</p> <p>D. O feedback do professor ajuda-me a executar tarefas.</p> <p>Penso que seria útil ter itens mais ligados aos processos da aprendizagem auto-regulada, uma vez que querem medir a influência do feedback no processo auto-regulatório da aprendizagem.</p>	<p>“Penso que é um tema abrangente, com partes muito específicas, mas não está muito generalizado. Aborda pontos críticos. Era importante existir uma versão para professores para poder comparar as concepções.”</p>
	<p>“É desmotivante por ser muito grande, influencia claramente a clareza de respostas. É Muito extenso para num dia.”</p>
	<p>“Fora uma ou outra palavra a linguagem é clara.”</p>
	<p>“As questões sobre avaliação parecem-me um pouco sensíveis. Se soubesse que algum professor ia ter acesso ao meu questionário tendo lá o meu nome, teria problemas em responder a essa parte.”</p>
	<p>“Algumas instruções parecem-me claras, mas outras necessitam de ser reformuladas.”</p>
	<p>“O Bloco II na parte das avaliações e práticas parece-me um pouco extenso.”</p>
	<p>“O questionário flui bem, faz sentido a ordem de ideias, mas as perguntas precisam de ser mais coerentes e de ser reformuladas de modo a integrarem-se melhor. Para que pareça um questionário único.”</p>
	<p>“Acho que a afirmação 6.1 é muito sensível. Se soubesse que um professor sabia que fui eu a responder não iria responder com sinceridade.”</p>
	<p>“Instruções no 4 deviam ser mais claras e explicitas.”</p>

ANEXO 2 – FACTORES EMERGENTES DO TRATAMENTO ESTATÍSTICO

Quadro 1: Distribuição dos itens pelos factores/dimensões emergentes

	Factores/Dimensões							
	1	2	3	4	5	6	7	8
item_1	,270	,092	,434	,495	-,130	-,370	,214	-,074
item_2	,278	,345	,182	,152	,324	-,025	-,374	,105
item_3	,187	,322	,164	,695	,072	,081	,129	-,107
item_4	,047	,161	,035	-,094	,012	-,004	,795	-,038
item_5	,536	,048	,355	,221	,108	,210	,370	-,015
item_6	,624	-,047	,267	,120	,007	,278	,172	,006
item_7	,492	,186	,444	,043	,053	-,012	,186	-,110
item_8	,202	-,116	,452	-,166	,518	,053	-,112	-,206
item_9	,051	,039	,153	,753	-,006	,091	-,208	,087
item_10	-,037	,236	,397	-,570	,118	-,100	,160	,172
item_11	,091	,011	,294	,089	-,091	,339	-,141	,692
item_12	,129	,169	,707	,018	-,127	,132	-,116	-,012
item_13	,113	,107	,664	,293	-,018	,207	,078	,106
item_14	-,049	,073	-,181	-,135	-,025	-,544	,192	,548
item_15	,542	,033	-,145	,261	,404	-,041	,244	,155
item_16	-,010	-,165	-,157	-,119	,455	,027	-,066	,632
item_17	-,105	-,045	-,102	,018	,807	,053	,003	,078
item_18	-,485	,258	,026	-,280	,405	,021	-,043	,029
item_19	-,449	,287	-,044	,130	,473	,174	,242	,044
item_20	,038	,001	,234	,318	,115	,446	,174	,083
item_21	,125	,163	,074	-,006	,045	,806	,013	,126
item_22	,665	,203	,036	,067	-,096	,235	-,022	-,069
item_23	,736	,276	,105	-,091	,000	-,130	-,184	,125
item_24	,678	,435	,165	,155	-,168	-,047	-,169	,018
item_25	,139	,878	,091	,022	,011	,101	,100	-,055
item_26	,201	,836	,153	,087	-,033	,046	,103	-,014

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 17 iterations.

ANEXO 3 – ANÁLISE DAS DIFERENÇAS ENTRE CURSOS - ANOVA

Quadro 1: Diferenças na apropriação do *feedback* nos alunos dos diferentes cursos

		Média	Sig.
Percepção	Entre Cursos	2,057	,864
	Dentro do Curso	14,055	
	Total		
Credibilidade	Entre Cursos	4,036	,429
	Dentro do Curso	4,737	
	Total		
Impacto	Entre Cursos	16,850	,126
	Dentro do Curso	7,985	
	Total		

Sig. a .05

ANEXO 4 – ANÁLISE DE CONTEÚDO

Tema	Categoria	Sub-Categoria	Respostas
<i>Origem do feedback</i>	1.Sem Fonte	<i>“Informação, opinião ou crítica”</i>	“Feedback é basicamente uma opinião, reforço ou não de alguma coisa que fazemos ou vamos fazer. Pode ser positivo ou negativo”
			“Significa darem uma resposta ou esclarecimento a algo que apresentámos”
			“Significa informação que me transmitem”
			“Informação correctiva ou esclarecedora”
			“Resposta crítica relativamente ao nosso trabalho”
			“Significa ter algum retorno (positivo ou negativo) após uma nova aprendizagem”
			“Uma opinião , uma resposta”
			“Opinião acerca de algum trabalho ou tarefa”
			“Uma resposta, comentário, opinião sobre algo que foi feito”
			“É uma resposta a uma tarefa que desempenhamos”
			“Significa para mim uma resposta a algo que fiz”
			“É quando eu faço alguma coisa e tenho resposta a isso, sendo informada de como correu”
			“Para mim significa a atribuição de um significado para as tarefas que desempenho”
			“Feedback para mim é uma opinião em relação a algo que fazemos, dizemos ou sentimos. Torna-se importante na vida de qualquer um saber a impressão que causamos com determinada atitude ou acção”
			“Significa obter uma resposta por nós esperada”
			“Feedback é a troca de informação”
			“É quando obtenho uma reacção/resposta consequente ao que eu digo ou faço”
			“Após uma atitude da minha parte espero um retorno com uma apreciação crítica”
<i>Origem do feedback</i>	1.Sem Fonte (Continuação)	<i>“Informação, opinião ou crítica”</i>	“Informação que nos é desenvolvida e permite avaliar o grau dos conhecimentos em determinada tarefa”
			“Significa receber informação acerca da minha prestação e do modo como o meu processo de Aprendizagem foi avaliado”
			“Transmissão vaga de informação acerca de uma avaliação por exemplo”
			“Resposta a uma qualquer acção ou situação, neste caso, avaliação. É o feedback da nossa situação académica”

			“O feedback é a resposta que se obtém quando se realiza uma acção ou tarefa, para se saber qual foi o efeito da nossa intervenção”
			“O feedback dá-nos a possibilidade até que ponto fomos eficazes em determinadas tarefas. Penso que é muito importante nos métodos de aprendizagem porque permitem ao individuo ultrapassar dificuldades para alcançar o sucesso”
			“É uma crítica construtiva também, não apenas uma opinião. Facilita o desenvolvimento e o progresso”
			“Quando me é transmitida uma informação e sou capaz de a aplicar depois noutros contextos”
			“Avaliação de um trabalho apresentado”
			“Dar a ideia com que ficou de algo que os foi apresentado, mostrado e dito”
			“Dar informação, explicar e preparar ao mesmo tempo alguém para alguma coisa, para algum propósito ou tarefa a levar a cabo”
			“É aquilo que recebo como recompensa pelo meu trabalho ou esforço”
			“O que já ouvi falar de... a minha impressão de...”
			“Retorno”
			“Conhecer o outro lado”
			“Significa dar e também receber”
			“O feedback indica-nos aquilo que conseguimos transmitir ao outro num diálogo”
<i>Origem do feedback</i>	1.Sem Fonte	<i>“Informação, opinião ou crítica que permite melhorar”</i>	“Perceber o que fiz bem e o que devo aplicar noutros contextos e perceber os aspectos que poderia melhorar”
			“É essencialmente um conselho, ou seja, algo que contribui para o aperfeiçoamento do meu trabalho e para a melhoria das minhas competências”
			“Dar opinião do que correu bem e menos bem para que se possa melhorar”
			“Retorno de aprendizagem e uma forma de melhorar”
			“Uma intenção de orientar o aluno para o lado correcto”
			“Retribuir o balanço do trabalho até então realizado, ou seja, os aspectos bons e menos bons. Com o intuito de melhorar numa próxima vez”
			“Saber o que tenho de melhorar”
			“Reconhecer os erros e nunca mais esquecer o conhecimento adquirido”

<i>Origem do feedback</i>	1.Sem Fonte	<i>“Informação, opinião ou crítica sobre o resultado”</i>	“Discussão oral do resultado final de um trabalho ou tarefa em que os profissionais assinalam os pontos positivos e os mais fracos”
			”Quando há uma avaliação crítica à posteriori de uma apresentação”
			“Conversa sobre o que correu bem e o que correu mal na avaliação”
			“Significa a resposta ou as consequências de uma determinada tarefa que realize, podendo ser positivo ou negativo dependendo da avaliação feita”
			“Obter uma opinião, crítica ou reflexão acerca do trabalho executado”
			“Receber uma opinião ou expressão sobre um trabalho feito”
<i>Origem do feedback</i>	1.Sem Fonte	<i>“Informação, opinião ou crítica sobre o desempenho”</i>	“Para mim o feedback é uma resposta, uma crítica construtiva ou não do desempenho que um determinado aluno tem numa determinada avaliação. Muito importante para correção e aquisição de conhecimentos”
			“Feedback é uma opinião que nos é fornecida quando realizamos ou estamos a realizar um trabalho ou tarefa”
			“Significa que é fornecida alguma informação relativamente ao desempenho em determinada tarefa. É um elemento importante para orientação futura”
			“Técnica de comunicação que permite receber informação, de forma a melhorar o desempenho através de comparação”
<i>Origem do feedback</i>	2.Docente	<i>“Informação, opinião ou crítica”</i>	“Obter uma resposta que me elucide sobre o meu desempenho escolar”
			“Significa ter um ponto de vista do professor, ou seja, um olhar crítico”
			“Notas referenciadas que os professores transmitem acerca de algo que transmiti ou apresentei”
			“Receber algum comentário por parte do docente em relação ao meu trabalho”
<i>Origem do feedback</i>	2.Docente	<i>“Informação, opinião ou crítica sobre o resultado”</i>	“É uma resposta ao que se fez, por exemplo, de um trabalho que foi desenvolvido. Haver feedback por parte dos professores é muito bom porque nos dá a noção da qualidade ou não do nosso trabalho”
			“Resposta do professor às nossas necessidades, dúvidas e resultados escolares”
			“Feedback significa a reacção, ideia ou pensamento que outra pessoa tem, expressa ou revela sobre o meu trabalho. Por exemplo quando realizo um trabalho pratico e vou mostrar ao docente espero um feedback da parte dele em que revele a sua opinião acerca daquilo que realizei”
			“É a opinião do docente sobre

			determinado trabalho realizado pelos alunos”
<i>Origem do feedback</i>	2.Docente	<i>“Informação, opinião ou crítica sobre o desempenho”</i>	“Receber do professor a sua opinião acerca da qualidade do meu desempenho, de forma contínua, persistente e construtiva”
			“Receber por parte de outra pessoa (neste caso o professor) alguma informação relativamente ao meu desempenho em determinada tarefa”
			“Feedback para mim significa receber uma apreciação por parte de um professor acerca do meu desempenho ou trabalho”
			“Receber ou ser transmitida uma ideia ou opinião crítica (que pode ser apreciativa ou depreciativa, conforme a situação e o que está a ser considerado) acerca da minha prestação, trabalho, desempenho e postura”
			“Receber informação por parte dos docentes, de forma justa, relativamente aos meus conhecimentos, capacidades e empenho”
<i>Origem do feedback</i>	2.Docente	<i>“Informação, opinião ou crítica sobre o resultado que permite melhorar”</i>	“Feedback para mim significa tomar conhecimento pelo professor do resultado das minhas tarefas realizadas bem como os erros que cometi, permitindo perceber o meu verdadeiro conhecimento, como das minhas reais dificuldades. É muito importante quando se pretende melhorar o resultado obtido”
			“É o que os professores fazem no fim de entregarmos um trabalho, ou fazemos um teste. Dizem-nos o que está bem e o que está mal, o que podemos melhorar. É quase dar uma justificação para a nota que tivemos e por outro lado ajudar-nos a evoluir”
			“Para mim feedback é o que nos é desenvolvido após a realização de um exame ou trabalho. Isto é, o que poderia ser melhorado e o que foi bem concretizado no elemento de avaliação, uma vez que só temos acesso à nota final pouco informa”
<i>Origem do feedback</i>	2.Docente	<i>“Informação, opinião ou crítica sobre o desempenho que permite melhorar”</i>	“A meu ver feedback representa um retorno por parte do professor acerca da tarefa que realizei, isto é receber uma informação qualitativa acerca da mesma, para desta forma saber quais os aspectos positivos e os a melhorar”
			“Significa uma oportunidade para ter acesso a aspectos em que o meu desempenho foi bom e a oportunidade de melhorar os aspectos menos bons”
			“Feedback significa para mim uma opinião, uma informação dada pelo professor acerca da minha prestação numa avaliação oral ou escrita em que refere os

			aspectos positivos e negativos dessa avaliação e o que posso melhorar”
			“Para mim feedback é a informação crítica e construtiva que recebemos do professor quer durante a avaliação quer durante o semestre. Permite-me perceber o que posso melhorar”
			“Neste contexto significa a reacção dos professores perante o meu desempenho. É importante pois permite melhorar os meus pontos fracos”
			“É nós ao realizarmos uma dada tarefa, o docente dar a sua opinião do que é que foi conseguido e dos aspectos a melhorar”
			“Feedback significa que é dada uma opinião acerca do que foi feito, por exemplo, um professor dizer o que achou correcto ou incorrecto e o que se pode melhorar. O que permite o ganho de competências e uma melhoria no próximo trabalho”
Origem do feedback	2.Docente	“Informação, opinião ou crítica de qualidade”	“Um bom feedback é quando professor-aluno interagem de um modo em que os 2 se entendem e tentam sempre ensinar-aprender o mais possível. Retirar partido de...”
			“A chave de um bom feedback é a intenção e a forma como se diz”
Origem do feedback	2.Pares	“Informação, opinião ou crítica dada pelos pares”	“Troca de informação acerca de qualquer coisa entre pares”
Origem do feedback	2.Pares	“Informação, opinião ou crítica dada pelos pares sobre o desempenho”	“Feedback para mim é uma transmissão de conhecimento, de informação entre pares, sendo essencial para uma maior construção e aprofundamento do trabalho a desenvolver”
Origem do feedback	3.Outras fontes	“Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes”	“É a opinião ou avaliação de alguém mais experiente face ao nosso trabalho desenvolvido”
			“A ideia que a outra pessoa tem sobre algo que eu fiz/disse”
			“Ter por parte de outrem a noção de algo que foi por nós realizado”
			“Para mim feedback significa a opinião de outra pessoa sobre algo”
			“É a opinião com que os outros ficam do que foi explicado”
			“Significa dar a conhecer a nossa opinião ou receber a opinião de terceiros”
			“É a resposta de outrem à informação que transmitimos para o exterior”
			“Significa uma reacção por parte de outra pessoa que dá o seu ponto de vista ou veredicto em relação a um determinado assunto”
			“É uma perspectiva dada por outra pessoa ou por outro instrumento sobre uma tarefa efectuada pelo individuo”
			“É uma resposta a um estímulo, positiva

			ou negativa, provocada por outrem”
			“É um sinal enviado por outrem”
			“Feedback é quando recebemos uma resposta por parte da pessoa à qual nos dirigimos”
			“Feedback significa a impressão que os indivíduos que me avaliam e interagem comigo ficam depois de um período de tempo, relativamente às minhas competências.”
			“Significa receber opiniões e críticas construtivas por parte dos outros em relação ao nosso desempenho num trabalho ou actividade. É importante para sabermos quais os nossos pontos fortes e fracos”
			“É receber a avaliação e visão crítica do outro relativamente ao meu trabalho
			“Significa uma opinião de outro acerca do trabalho desempenhado”
			“Opinião crítica acerca de uma tarefa desempenhada por outra pessoa”
			“Significa que alguém me dá um parecer, positivo ou negativo, sobre algo que fiz”
			“É fulcral numa relação de mestre e aprendiz ou professor e aluno”
			“É o que sentimos da parte de alguém a quem transmitimos uma mensagem”
<i>Origem do feedback</i>	3.Outras fontes	<i>“Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes que permite melhorar”</i>	“Significa ter de volta uma ideia daquilo que os outros acharam acerca do que acabei de fazer/apresentar e que me permite compreender o que funcionou melhor e o que posso melhorar”
<i>Origem do feedback</i>	3.Outras fontes	<i>“Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes sobre o resultado”</i>	“Ter uma observação por parte do avaliador do meu trabalho para poder melhorar os aspectos que foram menos bons e também sentir valorizando o meu bom trabalho”
<i>Origem do feedback</i>	3.Outras fontes	<i>“Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes sobre o desempenho”</i>	“Feedback constitui uma devolução do valor/qualidade do conteúdo de dada performance efectuada por um sujeito”
			“Para mim feedback é uma ideia geral qualitativa que o outro tem acerca da minha prestação”
<i>Origem do feedback</i>	3.Outras fontes	<i>“Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes sobre o resultado que permite melhorar”</i>	“Ter o conhecimento do porquê da minha avaliação ter sido aquela e saber os aspectos a melhorar e os bem desenvolvidos”
<i>Origem do feedback</i>	3.Outras fontes	<i>“Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes sobre o desempenho que permite melhorar”</i>	“Associo feedback à informação qualitativa que me é dada sobre o meu desempenho ao longo de uma tarefa ou projecto em particular, permitindo-me melhorar aspectos do meu trabalho ou ficar consciente de determinados aspectos do mesmo”

			<p>“Significa uma crítica informada acerca da qualidade do meu trabalho, que me ajuda a perceber o que deve ser melhorado acerca do meu desempenho. Acho que o feedback é fundamental para o desenvolvimento de competências de monitorização da qualidade do meu percurso académico”</p>
<p><i>Origem do feedback</i></p>	<p>3.Outras fontes</p>	<p><i>“Informação, opinião ou crítica dada por outras fontes com características auto-regulatórias”</i></p>	<p>“Significa que podemos saber se os nossos métodos de estudo estão a funcionar, não só nos permite saber o que falhou no nosso estudo e o que estamos a fazer bem, ou seja, uma reflexão crítica, mas também procurar novos métodos para suprimir ou ultrapassar as nossas dificuldades de aprendizagem”</p>
			<p>“É um mecanismo de retroacção. No contexto social é muito importante o obter, pois é uma excelente forma de melhorarmos e aprendermos com os nossos pontos fracos. Para mim, feedback é a reacção ou crítica de outra pessoa a algo”</p>

ANEXO 5 – VARIÂNCIA DAS RESPOSTAS AOS ITENS DO QUESTIONÁRIO

Quadro 1: Item 1 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo	2	1,7
	nao concordo nem discordo	5	4,2
	Concordo	62	52,5
	Concordo Totalmente	49	41,5
	Total	118	100,0

Quadro 2: Item 2 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo Totalmente	1	,8
	Discordo	3	2,5
	nao concordo nem discordo	16	13,6
	Concordo	58	49,2
	Concordo Totalmente	40	33,9
	Total	118	100,0

Quadro 3: Item 3 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo totalmente	1	,8
	Discordo	5	4,2
	nao concordo nem discordo	16	13,6
	Concordo	61	51,7
	Concordo Totalmente	34	28,8
	Total	117	99,2
Missing	System	1	,8
Total		118	100,0

Quadro 4: Item 4 – Distribuição de respostas

		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo	4	3,4
	nao concordo nem discordo	9	7,6
	Concordo	76	64,4
	Concordo Totalmente	29	24,6
	Total	118	100,0

Quadro 5: Item 5 – Distribuição de respostas

		Frequência	Percentagem
Valid	nao concordo nem discordo	2	1,7
	Concordo	55	46,6
	Concordo Totalmente	61	51,7
	Total	118	100,0

Quadro 6: Item 6 – Distribuição de respostas

		Frequência	Percentagem
Valid	nao concordo nem discordo	5	4,2
	Concordo	50	42,4
	Concordo Totalmente	63	53,4
	Total	118	100,0

Quadro 7: Item 7 – Distribuição de respostas

		Frequência	Percentagem
Valid	nao concordo nem discordo	6	5,1
	Concordo	54	45,8
	Concordo Totalmente	58	49,2
	Total	118	100,0

Quadro 8: Item 8 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo	13	11,0
	nao concordo nem discordo	41	34,7
	Concordo	52	44,1
	Concordo Totalmente	12	10,2
	Total	118	100,0

Quadro 9: Item 9 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo	3	2,5
	nao concordo nem discordo	22	18,6
	Concordo	56	47,5
	Concordo Totalmente	37	31,4
	Total	118	100,0

Quadro 10: Item 10 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo Totalmente	19	16,1
	Discordo	41	34,7
	nao concordo nem discordo	38	32,2
	Concordo	20	16,9
	Total	118	100,0

Quadro 11: Item 11 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo Totalmente	2	1,7
	Discordo	7	5,9
	nao concordo nem discordo	38	32,2
	Concordo	56	47,5
	Concordo Totalmente	15	12,7
	Total	118	100,0

Quadro 12: Item 12 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo	6	5,1
	nao concordo nem discordo	18	15,3
	Concordo	65	55,1
	Concordo Totalmente	29	24,6
	Total	118	100,0

Quadro 13: Item 13 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo Totalmente	1	,8
	Discordo	11	9,3
	nao concordo nem discordo	10	8,5
	Concordo	65	55,1
	Concordo Totalmente	31	26,3
	Total	118	100,0

Quadro 14: Item 14 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo Totalmente	1	,8
	Discordo	11	9,3
	nao concordo nem discordo	24	20,3
	Concordo	71	60,2
	Concordo Totalmente	11	9,3
	Total	118	100,0

Quadro 15: Item 15 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo	2	1,7
	nao concordo nem discordo	7	5,9
	Concordo	76	64,4
	Concordo Totalmente	33	28,0
	Total	118	100,0

Quadro 16: Item 16 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo Totalmente	9	7,6
	Discordo	28	23,7
	nao concordo nem discordo	31	26,3
	Concordo	40	33,9
	Concordo Totalmente	10	8,5
	Total	118	100,0

Quadro 17: Item 17 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo Totalmente	11	9,3
	Discordo	62	52,5
	nao concordo nem discordo	28	23,7
	Concordo	15	12,7
	Concordo Totalmente	1	,8
	Total	117	99,2
Missing	System	1	,8
Total		118	100,0

Quadro 18: Item 18 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo Totalmente	20	16,9
	Discordo	58	49,2
	nao concordo nem discordo	29	24,6
	Concordo	9	7,6
	Total	116	98,3
Missing	System	2	1,7
Total		118	100,0

Quadro 19: Item 19 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo Totalmente	19	16,1
	Discordo	70	59,3
	nao concordo nem discordo	19	16,1
	Concordo	8	6,8
	Concordo Totalmente	2	1,7
	Total	118	100,0

Quadro 20: Item 20 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo Totalmente	8	6,8
	Discordo	25	21,2
	nao concordo nem discordo	26	22,0
	Concordo	43	36,4
	Concordo Totalmente	15	12,7
	Total	117	99,2
Missing	System	1	,8
Total		118	100,0

Quadro 21: Item 21 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo Totalmente	1	,8
	Discordo	16	13,6
	nao concordo nem discordo	24	20,3
	Concordo	59	50,0
	Concordo Totalmente	18	15,3
	Total	118	100,0

Quadro 22: Item 22 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	nao concordo nem discordo	5	4,2
	Concordo	57	48,3
	Concordo Totalmente	56	47,5
	Total	118	100,0

Quadro 23: Item 23 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo	2	1,7
	nao concordo nem discordo	7	5,9
	Concordo	74	62,7
	Concordo Totalmente	35	29,7
	Total	118	100,0

Quadro 24: Item 24 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo	1	,8
	nao concordo nem discordo	6	5,1
	Concordo	77	65,3
	Concordo Totalmente	33	28,0
	Total	117	99,2
Missing	System	1	,8
Total		118	100,0

Quadro 25: Item 25 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo Totalmente	1	,8
	Discordo	2	1,7
	nao concordo nem discordo	9	7,6
	Concordo	76	64,4
	Concordo Totalmente	30	25,4
	Total	118	100,0

Quadro 26: Item 26 – Distribuição de respostas

		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo	2	1,7
	nao concordo nem discordo	10	8,5
	Concordo	71	60,2
	Concordo Totalmente	35	29,7
	Total	118	100,0



Faculdade de Psicologia
UNIVERSIDADE DE LISBOA

Soraia Morais da Luz
Ana Margarida Veiga Simão

Questionário sobre Práticas de Avaliação no Ensino Superior e *Feedback*

Este questionário insere-se no contexto do projecto de investigação, no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, da Universidade de Lisboa e tem como principal objectivo analisar a influência do *feedback* externo no processo de auto-regulação das aprendizagens em estudantes do Ensino Superior.

O questionário é anónimo, garantindo-se a confidencialidade dos dados, que servem apenas para efeitos de investigação. A sua colaboração é muito importante.

5. O que significa feedback para mim?

6- De seguida encontram-se algumas afirmações relativamente à questão do *feedback* às quais deve responder de acordo com o grau em que estas se relacionam consigo.

Utilize a escala: DT= Discordo Totalmente; D= Discordo; NCND= Não concordo nem discordo;

C= Concordo; CT= Concordo Totalmente

	DT	D	NC ND	C	CT
6.1. É importante para o desenvolvimento da minha aprendizagem discutir ideias com os professores.					
6.2. É difícil realizar as tarefas sem receber informações detalhadas dos professores.					
6.3. Depois de terminar uma tarefa espero que o professor fale comigo sobre ela.					
6.4. Considero que alguns professores potenciam as minhas aprendizagens.					
6.5. Penso que o <i>feedback</i> é um elemento importante para a minha aprendizagem.					
6.6. É mais eficaz para mim quando o professor me dá <i>feedback</i> relativamente à nota que tive.					
6.7. Valorizo as informações dadas pelos professores, quando a minha aprendizagem depende das mesmas.					
6.6. Considero que o <i>feedback</i> dado pelos professores corresponde aos critérios de avaliação.					
6.9. Sinto-me mais confortável quando o professor me dá <i>feedback</i> individualmente.					
6.10. Acho que o <i>feedback</i> dado em grupo é mais enriquecedor do que o <i>feedback</i> individual.					
6.11. Quando não concordo com os métodos de avaliação dos professores, é mais difícil para mim concordar com o <i>feedback</i> que recebo.					
6.12. Considero que o <i>feedback</i> fornecido ao longo da minha experiência académica vai ter implicações nas tomadas de decisão profissionais.					
6.13. Considero que a relação que mantenho com os professores influencia as minhas aprendizagens.					
6.14. Mesmo que o professor não me forneça <i>feedback</i> , consigo fazer uma auto-avaliação do meu desempenho na tarefa.					
6.15. A eficácia do <i>feedback</i> depende da forma como o professor o comunica.					
6.16. Se considerar o <i>feedback</i> fornecido irrelevante para a minha					

aprendizagem, não lhe atribuo importância.					
6.17. Quando o <i>feedback</i> é diferente da nota que recebi, não lhe dou importância.					
6.18. Prefiro que o <i>feedback</i> seja dado por escrito do que oralmente.					
6.19. Se não compreender a mensagem dada através do <i>feedback</i> , ignoro-a.					
6.20. Não é possível melhorar a minha aprendizagem sem <i>feedback</i> .					
6.21. Quando não sei o que os professores esperam de mim em determinada tarefa, tenho dificuldade em realizá-la.					
6.22. O <i>feedback</i> dá-me orientações para poder melhorar as minhas aprendizagens (futuras).					
6.23. Quando recebo <i>feedback</i> do professor, vejo-o como uma crítica construtiva.					
6.24. O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a monitorizar a minha aprendizagem.					
6.25. O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a executar tarefas.					
6.26. O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a planificar as minhas tarefas.					

Bloco II

<p>1.1. Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/></p> <p>1.3. Curso:</p> <p>Licenciatura que frequenta: _____</p> <p>Mestrado que frequenta: _____</p> <p>Se se encontra a frequentar o Mestrado, indique a Licenciatura que frequentou: _____</p> <p>1.4. Ano que frequenta: ____</p>	<p>1.2. Idade: _____</p>
---	---------------------------------

Se pretender acrescentar algum comentário sobre os temas abordados, por favor, utilize o espaço que se segue (pode utilizar o verso da folha).

Muito obrigada pela sua colaboração.



Faculdade de Psicologia
UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Mestrado Integrado em Psicologia

Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2010/2011

MONOGRAFIA

A Influência do feedback no processo auto-regulatório da aprendizagem em estudantes do Ensino Superior

DIMENSÕES

Bloco: Feedback

Objetivo Geral: Identificar a existência das diferentes dimensões do feedback, quando este é fornecido a alunos do Ensino Superior.

Dimensões:

De acordo com Poulos, A. & Mahony, M. (2008), existem três dimensões-chave relacionados com a eficácia do feedback fornecido aos estudantes, no que diz respeito à potencialização do processo de auto-regulação da Aprendizagem:

- Credibilidade

Por credibilidade e de acordo com os autores acima referidos, entende-se a utilidade do feedback relativamente à pessoa que o comunica, assim como a forma como é comunicada.

- Percepção

Por percepção e de acordo com os autores acima referidos, entende-se a percepção que os alunos possuem relativamente ao significado individual atribuído ao feedback, tipos e formas de feedback e a relação entre os critérios de avaliação, notas e comentários com o feedback fornecido

- Impacto

Por impacto e de acordo com os autores acima referidos, entende-se o timing em que este é fornecido aos estudantes e a significância do mesmo relativamente ao intervalo existente entre a realização da tarefa e o intervalo de tempo que existe até ao fornecimento do feedback.

Objectivos	Dimensões	Itens	Questões Fechadas
<p>- Perceber de que forma as relações com os professores e as suas práticas podem influenciar a assimilação do feedback</p> <p>- Perceber de que forma as práticas utilizadas pelo professor potenciam o feedback interno dos alunos</p>	<i>Credibilidade</i>	6.1- Considero que a relação que mantenho com os professores, influencia a minha aprendizagem	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.4- Considero que alguns professores potenciam as minhas Aprendizagens	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.11- Quando não concordo com os métodos de avaliação dos professores, é mais difícil para mim concordar com o feedback que recebo	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.23- Quando recebo feedback do professor vejo-o como uma crítica construtiva.	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.17- Quando o feedback é diferente da nota que recebi, não lhe dou importância	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.13- Considero que a relação que mantenho com os professores influencia as minhas aprendizagens	

Objectivos	Dimensões	Itens	Questões Fechadas
<ul style="list-style-type: none"> - Perceber o significado individual que os alunos atribuem ao feedback - Compreender se os alunos percebem os diferentes tipos e formas de fornecer feedback - Analisar se os alunos conseguem relacionar o feedback fornecido com os critérios de avaliação e notas 	<i>Percepção</i>	6.2- É difícil realizar as tarefas sem receber informações detalhadas dos professores	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.21- Quando não sei o que os professores esperam de mim em determinada tarefa, tenho dificuldade em realizá-la	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.5- Penso que o feedback é um elemento importante para a minha aprendizagem	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.7- Valorizo as informações dadas pelos professores, quando a minha aprendizagem depende das mesmas	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.8- Considero que o feedback dado pelos professores corresponde aos critérios de avaliação	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.9- Sinto-me mais confortável quando o professor me dá feedback individualmente	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.10- Acho que o feedback dado em grupo é mais enriquecedor do que o	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”

		feedback individual	
		6.14- Mesmo que o professor não me forneça feedback, consigo fazer uma auto-avaliação do meu desempenho na tarefa	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.15- A eficácia do feedback depende da forma como o professor o comunica	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.18- Prefiro que o feedback seja dado por escrito do que oralmente	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.19- Se não compreender a mensagem dada através do feedback, ignoro-a	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.20- Não é possível melhorar a minha Aprendizagem sem feedback	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”

Objectivos	Dimensões	Itens	Questões Fechadas
<p>- Perceber se existem diferenças entre feedback fornecido durante a tarefa e o feedback de resultado</p> <p>- Compreender o significado que os alunos atribuem ao feedback em geral</p> <p>- Verificar se a existência de diferentes tipos e formas de feedback influenciam a assimilação do mesmo e interferem no processo auto-regulatório da aprendizagem</p>	<i>Impacto</i>	6.22- O feedback dá-me orientações para poder melhorar as minhas aprendizagens (futuras)	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.6- É mais eficaz para mim quando o professor me dá feedback relativamente à nota que tive	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.12- Considero que o feedback fornecido ao longo da minha experiência académica vai ter implicações nas tomadas de decisão profissionais	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.16- Se considerar o feedback fornecido irrelevante para a minha aprendizagem, não lhe atribuo importância	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.24. O feedback do professor ajuda-me a monitorizar a minha aprendizagem.	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.25. O feedback do professor ajuda-me a executar tarefas.	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”
		6.26. O feedback do professor ajuda-me a planificar as minhas tarefas.	Escala: 1 a 5 em que 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo totalmente”

		6.3- Depois de terminar uma tarefa espero que o professor fale comigo sobre ela	
--	--	---	--



Exma. Sr.ª Presidente

Da Faculdade de Psicologia

Sou a aluna do 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia, Soraia Cristina Morais da Luz, e no âmbito do meu projecto de investigação para a Dissertação, orientado pela Prof.ª Ana Margarida Veiga Simão, foi construído um questionário sobre a influência do Feedback externo no processo auto-regulatório da aprendizagem em estudantes do Ensino Superior.

O objectivo deste instrumento de avaliação é se os estudantes do Ensino Superior percebem o *feedback* externo como facilitador do processo auto-regulado da sua aprendizagem.

Venho, por isso e por este meio, solicitar-lhe autorização para a aplicação do mesmo, nesta instituição.

O questionário destina-se a alunos do 3º ano do 1º ciclo do Mestrado Integrado em Psicologia.

Agradeço desde já a sua atenção

(aluna)

(orientadora)